K24 3/151

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ОТДЕЛ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ

К24 3/157

К ПРОГРАММАМ ГУС'а ПО ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОРАБОТКИ ДЛЯ ВСЕХ КЛАССОВ ДЕВЯТИЛЕТКИ

*

1928

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ОТДЕЛ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ

К24 3/151

К ПРОГРАММАМ ГУС'а ПО ЯЗЫКУ и ЛИТЕРАТУРЕ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОРАБОТКИ ДЛЯ
ВСЕХ КЛАССОВ ДЕВЯТИЛЕТКИ

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
1928

19028
15-XI-1928

Ленинградский Областлит № 15231. Тираж 3000—12 л. Заказ № 1500.

Государственная типография им. Евгении Сожоловой. Ленинград, пр. Красных Командиров, 29.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Предлагаемый вниманию преподавателей настоящий сборник методических проработок программного материала по языку и литературе имеет целью дать широким учительским массам пособие в их работе по составлению и исполнению производственных планов, построенных по новым Гусовским программам издания 1927 года.

Потребность в выпуске такого пособия диктуется еще и следующими соображениями: 1) в громадном большинстве школ, рассеянных по области, преподаватель зачастую бывает предоставлен исключительно своим собственным силам, так как он с одной стороны лишен возможности достаточного и постоянного общения с более или менее широким кругом других преподавателей той же дисциплины, а с другой стороны он не может широко использовать методическую литературу вследствие бедности оборудования местных школьных и общественных библиотек и книжных магазинов; 2) выпущенные в течение текущего академического года различные методические пособия, приноровленные к новым программам, несмотря на тщательное и добросовестное в большинстве случаев выполнение поставленных себе задач, не дают, однако, систематической проработки всего программного материала по каждому классу отдельно. Кроме того все эти методические сборники в содержании своем совершенно не затрагивают тех материалов, которые для нашей Области с преобладавшим до сего времени типом школы-девятилетки, были включены в Гусовскую программу в целях ее приспособления к нашим местным условиям.

Руководствуясь такими соображениями, Научно-Методический Совет при ЛООНО взял на себя задачу в целях устранения вышеуказанных препятствий и облегчения преподавателей в их работе на местах, подготовить сборник, содержащий все необходимые для преподавателя языка и литературы сведения, касающиеся программного материала и указывающие пути проведения в жизнь новых Гусовских программ в трудовых школах, подведомственных ЛООНО.

Работа Научно-Методического Совета по подготовке выщеуказанного ныне выпускаемого сборника велась в течение всего на-

стоящего академического года, и результаты ее частично появлялись в печати в сборниках и материалах Научно-Методического Совета, периодически выходивших на правах рукописи. На этих основаниях были выпущены программы для всех классов семилетки с объяснительными записками и методические материалы для 1 триместра текущего учебного года.

В настоящее время вышеуказанная работа Научно-Методического Совета завершена во всех своих частях и может быть приведена в законченный систематический вид, следствием чего и является издание настоящего сборника.

В содержание этого сборника входят:

1) опубликованные ранее на правах рукописи в сборниках IV и VI Научно-Методического Совета программы для всех классов семилетки по чтению и развитию речи, по наблюдению над языком и по литературе с объяснительными к ними записками.

Эти материалы касаются лишь тех частей Гусовских программ, в которых в соответствии с местными условиями были внесены некоторые дополнения и незначительные видоизменения. (Показанные в Гусовских программах списки для домашнего чтения и материалы по изучению языка в 8 и 9 классах 2-ой ступени не вызывали необходимости каких-либо приспособлений к местным условиям).

2) Список литературных произведений, включаемых в программу по литературе, для 8 и 9 классов 2-й ступени.

3) Методические проработки всех отделов курса (развитие речи, наблюдение над языком, литература).

Это материалы в части касающейся I триместра были также изданы на правах рукописи в «Методических материалах» Научно-Методического Совета.

4) Объяснительная записка к курсу литературы 8 и 9 классов 2-ой ступени.

В методических проработках, равно как и в объснительной записке к курсу литературы 8 и 9 классов 2 ступени, преподаватели найдут достаточный по количеству, иногда с максимальной полнотой подобранный материал, который несомненно явится значительным подспорьем в работе преподавателя по новым Гусовским программам. Вместе с тем следует отметить, что авторы данных проработок на свою работу смотрели только как на опыт примерного построения курса, не придавая предлагаемым проработкам категорического и обязательного характера.

Редакционная часть сборника стремилась, по возможности включить в издание примеры различного методического подхода к материалу, и этим обстоятельством объясняется наблюдающееся иногда разнообразие в характере некоторых проработок.

Отсутствие однородности методического подхода в некоторых случаях по необходимости вызывалось также и различными требованиями, предъявляемыми к курсу разных классов.

В составлении сборника по приглашению Научно-Мет. С-та принимали участие: Н. В. Балаев, С. Г. Бархударов, Г. П. Васильев, П. Д. Вознесенский, В. Е. Евгеньев-Максимов, В. К. Засыпкин, С. А. Золотарев, К. К. Истомин, Н. П. Каноныкин, А. Л. Липовский, В. А. Краснов, В. Н. Птицын, С. З. Козлов-Алик, П. П. Рабцевич, В. А. Самсонов, А. А. Семашко, Л. С. Троицкий.

Редактирование сборника было выполнено обл. методистом Н. М. С-та А. Н. Жилинской.

ЧАСТЬ 1-Я.

Программы и объяснительные к ним записки.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ:

Программа по чтению и развитию речи (устной и письменной).

1-й класс.

Устная речь и чтение.

1. Свободное высказывание своих впечатлений.
2. Уменье подобрать слова для обозначения предметов явлений, действий и свойств в связи с проработкой комплексных тем.
3. Уменье дать полный ответ на вопрос.
4. Техника чтения простого предложения.
5. Рассказывание детей, как подготовка к выразительному чтению.
6. Чтение доступных статей с пересказом прочитанного.
7. Заучивание стихотворений с навыками хорового и индивидуального произнесения их.
8. Коллективное составление кратких рассказов.
9. Опыты простейшего драматизирования.
10. Иллюстрирование материала живых наблюдений и книги.

Письменная речь и техника письма.

1. Четкое, правильное письмо букв, слов, коротких предложений.
2. Умение написать свое имя, отчество, фамилию, адрес и название школы.
3. Списывание посильных текстов с книги и с доски.
4. Запись с данного текста пословиц, загадок и поговорок.
5. Запись с доски кратко формулированного вопроса и ответа.
6. Запись с доски коллективно составленного рассказа.

2-й класс.

1. Рассказы о виденном, слышанном, пережитом (устные сочинения).

1. Коллективное составление плана экскурсии и запись с доски.

2. Работа над точностью и выразительностью детской речи: упражнения в подыскивании нескольких слов или выражений для обозначения данного представления (синонимы), а также подыскивание слов противоположных данному слову по значению.

3. Чтение вслух и чтение про себя с отчетом о прочитанном.

4. Углубление работ по драматизации.

5. Заучивание наизусть с привнесением коллективной декламации.

6. Коллективное и индивидуальное составление рассказов по живым наблюдениям и по картине.

7. Краткие отчеты о работе или жизни класса на классном собрании.

8. Чтение литературных произведений с соблюдением элементарных требований выразительности (паузы, ударения, простейшие интонации).

2. Запись с доски коллективно подведенных итогов о проделанной работе.

3. Запись с доски коллективно составленного рассказа по картине или по живым впечатлениям.

4. Опыт коллективного составления и записи с доски письма, заявления, объявления.

5. Опыты упражнения в свободном диктанте и творческом диктанте.

3-й класс.

1. Свободная техника чтения соответствующего хрестоматийного материала.

2. Закрепление и углубление работы по выразительному чтению.

3. Умение найти в тексте места, отвечающие на поставленные вопросы.

4. Чтение вслух и про себя с последующим обсуждением материала в группе.

5. Творческие работы в связи с художественным произведением: продолжение рассказа, вставки эпизодов, пересказы от разных действующих лиц и т. п.

6. Сокращенная передача прочитанных рассказов.

1. Коллективное составление плана прочитанной статьи или собственного рассказа.

2. Краткие заметки в школьную стенгазету.

3. Умение составить расписку, телеграмму, заполнить перевод, анкету.

4. Индивидуальные сочинения на темы из окружающей жизни и по картине.

5. Составление словаря трудных по орфографии и значению слов в связи с проработкой комплексных тем.

7. Составление простейших планов к прочитанному и к собственному рассказу.

8. Составление индивидуальных рассказов по живым впечатлениям и по картине.

9. Элементарные наблюдения и работы над образностью речи

4-й класс.

1. Закрепление и усложнение работ 3-го года.

2. Чтение про себя художественного и делового материала с выписыванием нужных мест текста.

3. Умение дать связный отчет по плану о работе группы.

4. Умение дать элементарную морально-общественную оценку героя.

5. Отчеты о прочитанных дома произведениях.

6. Составление элементарных докладов по литературному материалу и по живым наблюдениям.

7. Опыты чтения вслух соответственно подобранного газетного материала.

8. Умение обращаться со словарем и справочником.

1. Самостоятельное составление кратких планов к рассказу, деловой статье или своему сочинению.

2. Совершенствование техники составления деловых бумаг.

3. Самостоятельные сочинения на данную и свободную тему.

4. Умение дать элементарный доклад.

5-й класс.

1. Опыты рассказывания небольших художественных произведений.

2. Чтение про себя по различным заданиям, как способ привития быстроты чтения, полноты и точности восприятия.

3. Громкое подготовленное чтение в классе художественного рассказа или деловой статьи по курсу данного года.

4. Продолжение работ над выразительным чтением стихотворений и художественной прозы.

5. Наблюдения над образностью выражений: олицетворением, сравнением, преувеличением как выражениями переносного значения (без специальных терминов).

6. Устные и письменные работы на извлечение материала из прорабатываемых текстов по определенным заданиям.

7. Навыки цитирования при выполнении письменных работ разных видов.

8. Составление сложного плана по деловой статье или к собственному сочинению.
9. Протокол простейшей формы.
10. Устная и письменная работа над синонимами.
11. Продолжение работ по свободному сочинительству.

6-й класс.

1. Продолжение работ 5-го года.
2. Примерное проведение собрания с разработкой повестки, проектов предложений и резолюций.
3. Углубление наблюдений над разными типами образной речи — эпитеты, метафора, метонимия.
4. Сочинения на литературные темы.
5. Опыты описания: делового (на материале других предметов) и художественного.
6. Характеристика (на основе проработанного материала и самостоятельная).
7. Составление статеек в стенгазету (заметки, хроника, корреспонденция и пр.).
8. Конспектирование деловых статей.

7-й класс.

1. Повторение работ 6-го года.
2. Наблюдения над ролью старых (архаизмы), новых (неологизмы), местных (диалектизмы) и иностранных слов в речи.
3. Составление небольших докладов с обсуждением их и формулировкой выводов.
4. Тезирование.
5. Опыты рецензирования.

Объяснительная записка к программе по чтению и развитию речи.

Программа по чтению и развитию речи указывает виды работ и навыков для первых четырех лет по разделам: а) устной речи и чтения, б) письменной речи и техники письма. С пятого же года эти разделы в программе объединяются, так как на данной стадии речевого развития ученика все типы работ по чтению, письму и развитию речи неизбежно переплетаются между собою и переходят из одного вида в другой.

Развитие речи учащихся достигается всей совокупностью школьных занятий. Поэтому наибольший успех дела может быть достигнут в том случае, если речь детей будет поставлена под руководство преподавателя при всех типах работ в младших классах, а в классах с предметным преподаванием под руководство всех преподавателей. На занятия родным языком падает ответственная задача воспитания в детях чутья к своему и чужому слову, а через это и любви к художественному произведению. Эти занятия должны вести к оформле-

нию детского языка и тем самым способствовать успеху всей школьной работы. В этом заключается самостоятельное значение занятий родным языком в школе.

В интересах успешной выработки устной речи программа намечает, с одной стороны — разносторонние виды занятий, а с другой — градацию их по сложности. Дети упражняются в простых высказываниях своих впечатлений, делают разного типа пересказы, отчеты и доводятся на четвертом году до уменья сделать элементарный доклад, связанный с учебным материалом или их жизнью. Вся эта работа должна развязать и развить устное слово учащегося под культурным руководством школы и придать ему большую точность и выразительность.

На чтении вслух программа обращает усиленное внимание, так как хорошее чтение является показателем сознательного усвоения текста и необходимым навыком для общественной работы. Поэтому программа намечает на всех годах обучения работу по чтению вслух с разным материалом, а на первых четырех годах — всемерное использование моментов драматизирования и усиление работы по выразительному чтению.

В первом классе, пока техника чтения еще затрудняет восприятие читаемого, естественнее практиковать подготовленное чтение. Упражнения в технике чтения желательно вести на деловом материале. Чтение же художественных произведений вслух во втором и особенно в третьем классе нужно вести не построчное, пофразное, а, по возможности, законченными отрывками.

Наряду с чтением вслух программа указывает занятия с чтением про себя. Смысл и значение этого рода работы заключается в том, что чтение про себя в классе всегда связывается с какой-либо последующей работой по прочитанному. Благодаря этому такое чтение, не осложненное произношением читаемого, воспитывает вдумчивое отношение к тексту и развивает быстроту, полноту и точность восприятия, подготовляя тем самым культурного чтеца. В интересах успешности такой подготовки, программа намечает этот вид занятий со второго до пятого года включительно, осложняя его заданиями постепенно возрастающей трудности. При условии письменного задания эта работа придает занятиям лабораторный характер, что на пятом году в особенности желательно.

Работа над художественным произведением ни в каком случае не должна ограничиваться пересказом его содержания. Она должна носить творческий характер. На основе текста должна быть раскрыта идейно-эмоциональная сущность произведения и сделаны посильные наблюдения над формой его (образность языка, ритм и пр.) соответствующими возрасту приемами. Усвоение художественных произведений есть процесс творческий и лучше всего осуществляется путем творческих откликов на прочитанное. То же самое следует сказать и о процессе развития индивидуального языка. Это не есть процесс простого пассивного усвоения или подражания речи взрослых или писателей. Действительное развитие индивидуального языка

имеет место лишь тогда, когда ребенок сам ищет слова для выражения наполняющих его психику впечатлений и переживаний. Лишь на почве этих исканий может быть действительно полезно слышание речи взрослых или чтение художественного произведения: только в этом случае выразительная речь автора станет достоянием учащегося. Таким образом, как в интересах более углубленного усвоения художественных произведений, так и в целях развития детской речи необходимы творческие работы, связанные с художественными произведениями. Некоторые виды таких работ указываются в программе третьего года: продолжение рассказа, вставка эпизодов, пересказы от разных действующих лиц и т. п. Но разумеется, что ведение таких работ должно продолжаться и в последующие годы, постепенно усложняясь в дальнейших классах семилетки.

Последовательность письменных работ, намеченных программой для первых годов обучения определяется двумя условиями: а) необходимостью владения техникой письма, что требует значительного времени и б) медленностью приобретения основных орфографических навыков, необходимых для начала самостоятельных письменных работ.

Программа первых двух лет обучения предлагает списывание, как преобладающий прием работы над детской речью. Однако списывание здесь разумеется, главным образом, не механическое. Списывание механическое возможно практиковать широко только в первом классе, когда самая техника письма еще увлекает детей. В дальнейших же классах это списывание, по возможности, объединяется с непосредственной работой над речью: расставляя точки в сплошном тексте, данном учителем, дописывая в нем пропущенные слова, комбинируя из данных вразброс слов ясную фразу и пр., смотря по возрасту, учащийся постепенно осмысляет и сознательно овладевает техникой составления сначала простого, а затем сложного предложения.

Подобное творческое списывание должно быть применяемо и при выработке орфографических навыков. К таким работам относится, например, списывание текстов, осложненное задачами по изменению грамматических форм (падежа, времени, лица и пр.) по подыскиванию родственных слов и форм, объясняющих орфографию данного слова.

В конце второго года обучения программа рекомендует опыты работ полустилистического, полуорфографического характера, например — работы в плане творческого и свободного диктанта, как переходную ступень к свободному сочинительству. На третьем году учащиеся уже пишут несложные самостоятельные сочинения на темы из окружающей жизни и по картине, так как задерживать оформление творчества детей в свободном слове дольше не желательно. Однако неустойчивость основных, а часто даже и элементарных навыков по правописанию, должна подсказать умеренное пользование этим видом работы в начале третьего года.

С третьего года в круг письменных работ вводится составление деловых бумаг, в целях подготовки учащихся к запросам жизни. Эта

работа, по возможности, должна связываться с проработкой комплексных тем.

На пятом году обучения, который является в значительной мере повторительным годом по отношению к разного вида работам прежних лет, вводятся некоторые новые моменты, например — рассказывание. Оно должно практиковаться здесь уже в плане художественного рассказывания. В интересах большей культуры речи, на этом же году производятся обобщения наблюдений как над изобразительностью речи (образные выражения), так и над точностью языка (роль синонимов). В элементарной форме подобные наблюдения и работы подготовительно ведутся в связи с чтением художественных произведений и в плане стилистических работ учащихся с третьего и даже со второго года обучения. На пятом же году должна быть поставлена работа по составлению сложного плана, так как серьезность устных и письменных работ этого года требует четкого понимания и охвата разрабатываемого материала в целом.

Шестой год углубляет работы пятого года. Для подготовки учащихся к общественным выступлениям программа намечает примерное проведение собрания в классах с разработкой повестки, проектов предложений и резолюций. Организованный, таким образом, опыт должен показать учащимся желательные формы применения устной и письменной речи, как в общественной жизни школы, так, в связи с общественно-полезной работой школы, и вне ее.

Этому же должны учить и опыты составления статеек и заметок в стенгазету.

Наблюдения над художественной речью и навыки собственной письменной речи дают возможность в этом году поставить работу над деловым и художественным описанием, а навыки анализа — над характеристикой, с усвоением типичных приемов этой работы.

В этом же году ставятся работы по конспектированию, как естественное продолжение и усложнение работы над планом в предыдущем году.

Седьмой год осложнен введением работ по наблюдению над ролью старых, новых, местных и иностранных слов в речи, поскольку это необходимо для сознательного отношения к стилю художественных произведений и собственной речи.

Кроме того, прибавляются опыты рецензирования книг. Эта работа является синтетической по отношению ко многим видам работ предыдущих лет и в элементарной форме должна научить оканчивающих семилетку оценивать книгу не только с литературной, но и общественно-практической точки зрения.

Завершающим видом работы седьмого года является навык составления письменных докладов с опытами устного выступления перед группой, школьным или внешкольным коллективом. Для этого нужно поставить работу по тезированию, как помогающую выступлению с устным докладом.

Параллельно с перечисленными программой работами в интересах наибольшей культуры языка учащихся и воспитания чутья и

любви к художественному слову, на всех годах обучения необходимо всемерное поощрение свободного творчества учащихся. Для этого должно всячески прививать и развивать работу в стенгазете и школьных журналах разного типа.

О навыках в устной и письменной речи.

(Программные требования для курса 8 и 9 классов) [1]).

Оканчивающий девятилетку должен полностью овладеть навыками устной и письменной речи. Этой цели могут служить следующие виды занятий по развитию речи:

1. Выступление с устным докладом по прорабатываемой литературно-общественной теме. Здесь может иметь место сжатое устное изложение того или иного литературного произведения или критической статьи и очерка. При таком изложении литературного произведения учащийся должен справиться: с задачей выделения только фабулы или текста произведения, выделения характеристики лиц или обстановки развертывающегося действия и т. п. А при передаче содержания очерка или критической статьи должен суметь выделить мысли, относящиеся ко всей данной теме или только к одному определенному разделу ее.

2. В связи с устной работой должна стоять и письменная работа, развертывающаяся по тому же плану и с соблюдением тех же требований, какие указаны в предыдущем пункте.

Кроме этого для развития письменной речи учащихся и в целях выработки у них приемов литературно-правильного изложения могут быть использованы следующие виды письменных работ:

а) ведение протоколов и собраний с полным изложением высказываний и краткой формулировкой предложений и постановлений;

б) составление плана в виде развернутых и законченных положений;

в) конспектирование, как следующий этап в навыках краткого письменного изложения;

г) тезирование, как завершающий этап в развитии уменья сжато изложить моменты прорабатываемого материала.

В результате должно быть достигнуто уменье дать обобщающее изложение материала, почерпнутого из разных источников, в форме доклада.

Наконец, навыки литературного изложения учащихся в старших группах школы II ступени проявятся в опытах самостоятельного литературного творчества. Оно выразится:

а) в изложении собственных наблюдений;

б) в критической оценке произведений, изложенной в форме рецензий на произведение или статьи;

в) в самостоятельных сочинениях на литературно-общественную тему;

---

[1]) См. Выпуск пятый. — Программы ГУС'а, изд. 1927 г., стр. 62 и 63.

г) в корреспондировании в школьный и местный печатный орган;

д) в составлении стенгазет и литературных сборников.

Надо обратить особое внимание на ведение «дневников наблюдений». Учащиеся кооперативного уклона должны описывать работу лавочных комиссий, разговоры с потребителями, с членами кооперации и т. д. Учащиеся административно-советского уклона должны вести дневник своих наблюдений в нарсуде, доме крестьянина и пр.; дошкольники должны записывать свои разговоры с крестьянами и работницами, описывать свои впечатления от посещения семей ребят и т. п.

На восьмом и девятом годах должны быть углублены приобретенные в предыдущем концентре школы II ступени навыки в пользовании разными справочниками, а также умение привести нужную цитату.

Само собою разумеется, что выступления учащихся 2-го концентра не могут ограничиваться только кругом вопросов, связанных с литературой. Общественная работа учащихся, в связи с тем или другим уклоном школы, требует общественных и ораторских выступлений. Вопросы о словаре учащихся, о синтаксисе устной и письменной речи, о «революционной фразе», о подлинном революционном ораторском подъеме при этом приобретают острый практический интерес. В плане усовершенствования устной и письменной речи крайне важно проанализировать ораторские выступления вождей революции и разобрать некоторую литературу по этому вопросу. Полезно ознакомиться с статьями Эйхенбаума, Якубинского и Тынянова о языке Ленина — «Леф» 1924 г. № 1.

НАБЛЮДЕНИЯ НАД ЯЗЫКОМ.

Наблюдения над языком, в связи с речевыми и орфографическими навыками в 7-летней школе I ступени.

1-й класс.

Четкое чтение и произношение законченных предложений (сочетаний слов, содержащих определенное высказывание) с выражением голосом их законченности и объединением отдельных слов (без ненужных по смыслу слов). Точка. Прописные буквы после точки, в начале речи и в собственных именах.

Вопросительная интонация и соответствующий знак на письме.

Упражнения в определении взаимного отношения слов в речи по смыслу.

Деление слов на слоги и звуки. Перенос слов на письме. Звуки гласные и согласные.

Твердые и мягкие согласные звуки. Обозначение мягкости согласных на письме (знак ь в конце слов и перед согласными, буквы: **е, ё, и, я, ю**). Правописание шипящих и **ц** с гласными.

2-й класс.

Восклицательная интонация и соответствующий знак на письме.

Голос при перечислении и запятая.

Интонация предупреждения или ожидания перед перечислением или чужой речью и двоеточие на письме.

Наблюдения над логическим составом предложения: две обычные части в нем — предмет речи (о чем говорится) и содержание речи (что высказывается). Изменение смысла предложения с перестановкой этих частей.

Наблюдения над смысловым (логическим) ударением и над изменением смысла предложения с его перемещением.

Продолжение упражнений в определении взаимного отношения слов в предложении и наблюдения над тем, как выражается зависимость слов друг от друга: формы слов, предлоги. Раздельное письмо предлогов.

Звонкие и глухие согласные звуки, способ и место их образования (артикуляция). Утрата звучности в живом произношении в конце слов и перед глухими согласными и наоборот — появление звучности перед звонкими (ассимиляция). Навыки этимологической орфографии (подыскивание родственных слов и форм).

Раздельные знаки **ъ** и **ь** перед **е, ё, я, ю** (ср. обед и объехал).

Ударение в слове. Упражнения в его перемещении с изменением слов и наблюдения над изменением произношения гласных звуков в связи с этим перемещением. Навыки этимологической орфографии безударных гласных.

3-й класс.

Продолжение наблюдений над голосом при перечислении: перечисление отдельных предложений в сложной фразе и отделение их на письме запятыми.

Повторяемый союз **ни** при перечислении в отрицательных фразах (вместо **и**).

Отделение голосом друг от друга предложений, связываемых в сложную фразу союзами или союзными словами (и, а, когда, если, хотя, который и др.), и запятая на письме.

Наблюдения над значением изменяемых форм в разных словах: формы лица, числа, рода, падежные формы. Деление изменяемых слов по типам изменения на слова личные, падежные и родовые.

Упражнения в подыскивании к данному слову родственных слов другого типа по характеру изменений (бег — беглый, беглец — бегает) и наблюдения над соответствующим различием в формальном значении слов (по вопросам: кто — что? какой? что делает?). Имена существительные, прилагательные и глагол.

Упражнения в устном и письменном изменении существительных и прилагательных. Фиксация литературных форм, отличающихся от местных (с рукам, делов, дитёй, сколько время и т. п.). Звуки в безударных окончаниях; уменье подыскать к слову с безударным окончанием соответствующее слово с окончанием ударным (в деревне — в семье, в колыбели — в пыли, радости — любви, свежим — таким, свежую — такую и т. п.).

Письмо окончаний **й** (ий), **ого** (его), **ые** (ие).

Прилагательные отглагольные (причастия), различение их по смыслу (без терминов): понимающий = который понимает, понимаемый = которого понимают и т. д.

Знак **ь** в существительных женского рода после шипящих.

Упражнения в устном и письменном изменении глагола. Времена. Неопределенная форма. Глаголы на ся. Орфография глагольных окончаний.

Раздельное письмо отрицания **не** с глаголами. Слитное письмо его с теми словами, которые без отрицания не употребляются (негодовать). Слитное и раздельное письмо его с существительными и прилагательными.

Наблюдения над способами словообразования: приставка, суффикс, корень слова.

Сложные слова и их правописание.

Различие приставок и предлогов. Фонетическое письмо приставок на з (без, из, воз и др.) и неизменность написания остальных приставок (с, от, под и др.).

Наблюдения над значением суффиксов (стол — столик, белый — беловатый — беленький, учить — учитель — учительница). Навыки орфографии некоторых суффиксов; ин-а, ость, от-а, очка, еньк-а, еньк-ий, ов-ый.

4-й класс.

Формы обычного построения предложений. Независимое слово в именительном падеже — подлежащее. Подлежащее и предмет речи; возможность их несовпадения.

Присоединение к подлежащему согласованного с ним глагола, как способ образования предложения. Личный глагол как формальный признак высказывающего словосочетания — сказуемое.

Глагол — связка (без вещественного значения). Отсутствие связки в настоящем времени.

Предложения без подлежащего (безличные и неопределенно-личные). Неполные предложения.

Выделение в речи слов, не связанных органически с предложением (вводные слова, обращения, междометия). Выделение приложений голосом и знаками препинания.

Наблюдения над связыванием предложений в сложную фразу сильным повышением голоса с опущением союза (лес рубят — щепки летят, назвался груздем — полезай в кузов) и тире на письме.

Тире после перечисления перед обобщающим словом.

Упражнения в выражении чужой речи в прямой и косвенной форме.

Углубление и систематизация наблюдений над изменением слов. Типы склонения существительных, наблюдения над особенностями в формах некоторых падежей. Прилагательные на **ий**, **ья**, **ье** (лисий). Существительные и прилагательные местоименные. Имена счетные, их склонение и письмо. Степени сравнения. 1-е и 2-е спряжение глаголов. Повелительная форма глагола.

Наречия. Орфография некоторых наречий в связи с их этимологией (справа, направо). Наречия отглагольные (деепричастия) — уяснение их смысла путем замены: видя = когда вижу, увидев = = когда увидел.

Частица **ни** в качестве приставки перед местоименными словами и наречиями типа: кто, что, куда, где и пр. в отрицательных фразах (никто не приходил). Раздельное письмо частицы **ни** с именами существительными, заменяющими по смыслу упомянутые слова (ни слова не сказал).

Приставка **не** с теми же словами при неопределенной форме глагола (нечего искать, некуда итти).

Отделение частиц **не** и **ни** от упомянутых слов предлогами (ни к кому не обращался, не к кому обратиться).

Продолжение упражнений в словообразовании и наблюдений над значением суффиксов. Более простые случаи различного письма одинаково звучащих суффиксов (чек и чик).

Повторительные наблюдения над изменением живых звуков при слообразовании и словоизменении (ударные и безударные гласные, звонкие и глухие согласные) и навыки этимологического письма слов (чешешь — чешу — чесотка, чахнешь — чахотка, гибкий — липкий, разведчик — ответчик — резчик — перебежчик — разносчик).

5-й класс.

Систематические наблюдения над способами сочетания предложений в сложную фразу.

Более углубленные упражнения в связывании предложений союзами и союзными словами.

Союзы подчиняющие и не подчиняющие, предложения самостоятельные и придаточные. Союзы соотносительные (если — то, хотя — но). Частица **ни** после слов типа кто, что, куда и пр. в роли подчиняющих союзов — для усиления утвердительного смысла фразы (куда ни оглянусь, — повсюду рожь густая).

Типы интонации при бессоюзном связывании предложений и знаки препинания (запятая, тире, пояснительное двоеточие).

Более углубленные наблюдения над причастиями и деепричастиями. Значение причастных суффиксов (настоящее и прошедшее время, действительная и страдательная форма).

Употребление деепричастий в литературном языке в отличие от местного (Хозяин ушедши. Не мявши, не терши — не будет калач).

Обособление причастных и деепричастных конструкций голосом и запятыми на письме.

Упражнения в замене причастных и деепричастных конструкций придаточными предложениями и наоборот.

Упражнения в разложении сложной фразы на составляющие ее части и в определении взаимного отношения их по вопросам.

Особенности в склонении некоторых существительных. Существительные с окончаниями прилагательных. Склонение фамилий и названий городов и пр. на ов, ев, ын, ин.

Глагольные виды (совершенный и несовершенный). Переходное и непереходное значение глаголов, возвратное и страдательное значение.

Слитное и раздельное написание некоторых союзов и наречий.

Продолжение упражнений в словообразовании и закрепление навыков этимологической орфографии.

Более трудные случаи различного написания сходных по произношению суффиксов: **ова** (ева) — **ыва** (ива), **ушк-а** и **ышк-о**.

Уяснение этимологического родства некоторых слов, более или менее утраченного сознанием, и эволюции значения слова в живом

языке (кружка — кружево, ростовщик — роща, ушат — подушка и т. п., коньки, голубой, лукавый, съежился).

6 класс.

Продолжение упражнений в разложении сложной фразы на составляющие ее части и в определении их взаимного отношения по вопросам.

Безглагольные сочетания внутри предложения, обособляемые голосом и запятыми на письме. Упражнения в замене их придаточными предложениями. Условия обособления сочетаний.

Употребление условной формы глагола вместо повелительной и наоборот.

Употребление одних форм времени вместо других (настоящего в смысле прошедшего, будущего совершенных глаголов в смысле настоящего).

Упражнения в употреблении действительного и страдательного оборотов, личного и безличного. Значение безличности.

Стилистическое значение вопросительной и восклицательной формы речи.

Упражнения в переделке синтаксического стиля данного текста по определенному заданию.

Стилистическое значение словарных средств языка. Наблюдения над основными типами переносного значения слов (метафора, метонимия).

7 класс.

Классификация звуков на основе ознакомления с органами речи и их артикуляцией.

Повторительный обзор главнейших случаев условных написаний в русской орфографии (обозначение безударных гласных, звонких и глухих согласных, твердости и мягкости согласных). Звуковое значение букв **е, ё, я, ю:** 1) после согласных, 2) в начале слова и после гласных. Звуковое значение «разделительных знаков **ъ** и **ь**. Звуковое значение удвоенных согласных букв.

Понятие об языке, как об изменяющемся явлении. Русский язык в семье славянских языков. Разветвления русского языка: язык великорусский, украинский и белорусский. Акающие и окающие наречия русского языка.

Понятие о литературном языке. Краткие сведения о его происхождении и главнейших составных элементах: церковно-славянские формы и руссизмы (град — город, одежда — одёжда, небо нёбо), архаизмы и неологизмы, иностранные слова, провинциализмы. Особенности литературного произношения.

Характер современной русской орфографии: примеры фонетических этимологических и исторических написаний.

Значение языка в жизни общества. Социальные факторы изменений языка. Язык и класс.

Элементы русского языкознания[1]).

Восьмой год обучения.

1. Главнейшие обобщения полученных на предыдущей ступени знаний о звуках русского языка:

а) характеристика и классификация звуков русского языка на основе общей физиологии звуковой речи;

б) главнейшие звуковые явления (законы) современного русского языка с необходимыми историческими справками: чередование **к, г, х — ч, ж, ш — ц, з, с**; беглые **о, е**; переход **е** в **о** под ударением перед твердой согласной; мягкость согласных перед **е — и**.

2. Обобщение знаний о формах слов. Формальная классификация слов русского языка.

3. Значение слов. Психология, логика, грамматика. Понятие о возможности классифицировать слова по формам и по значению.

4. Понятие о различии точек зрения логической и грамматической в области синтаксиса. Формальные (грамматические) члены предложения.

Девятый год обучения.

1. Понятие о языке, как изменяющемся явлении. Психические и физиологические факторы, движущие жизнью языка. Живые и мертвые языки.

2. Понятие о родстве языков. Семья славянских языков; великорусский язык с его окающими и акающими наречиями; украинский язык, белорусский язык.

3. Понятие о литературном языке в отличие от живого народного языка. Краткие сведения о происхождении русского литературного языка и о его составе: русские, церковно-славянские, иностранные элементы.

4. Краткие сведения о происхождении русской азбуки, о петровской реформе ее, о реформе правописания 1917 года.

Характер нашей современной орфографии; примеры фонетических, этимологических и исторических написаний.

Чтение текстов литературных произведений разных эпох с лингвистическими комментариями.

---

[1]) См. Выпуск пятый. — Программы ГУС'а, изд. 1927 г., стр. 61 — 62.

ЛИТЕРАТУРА.

Программа по литературе.

5-й класс.

Фонвизин. — Сцены из Недоросля.
Крылов. — Басни (обществ.-политич.), три-четыре.
Пушкин. — Капитанская дочка. Дубровский. Бесы. Утопленник. «Только что на проталинках». Из песен о Стеньке Разине.
Гоголь. — Сорочинская ярмарка или Майская ночь или Заколдованное место.
Тургенев. — Бурмистр или Контора. Бежин луг.
Некрасов. — Забытая деревня. «Эй, Иван». Мороз — красный нос. Из «Кому на Руси» (Помещик, Савелий — богатырь святорусский. Про холопа примерного — Якова верного).
Демьян Бедный. — Кларнет и рожок. Пушки и соха. Добряк. Свеча. В церкви. Урожай. Христос воскресе. Муравьиная коммуна. Коммунары. Клятва. Бабий бунт.
Сейфуллина. — Правонарушители.
Неверов. — Ташкент — город хлебный.
Устное народное творчество. — Былины о Микуле и Илье (с Соловьем). Сказки. Пословицы, загадки. Частушки.

6-й класс.

Народное творчество: былины о Садко, песнь о молодце и женской доле, частушки.
Пушкин. — Арап Петра Великого. Станционный смотритель. Личная лирика и лирика природы.
Кольцов. — Урожай. Косарь. Лес.
Гоголь. — Повесть о том, как поссорился... Шинель. Ревизор.
Лермонтов. — Песня про купца Калашникова. Мцири. Лирика.
Некрасов. — Орина — мать солдатская. Железная дорога. Плач детей. Размышления у парадного подъезда.
Островский. — Бедность не порок.
Чехов. — Злоумышленник. Тоска.
Горький. — Макар Чудра. Песня о соколе. Сказки (Туннель.

Забастовка в Парме).

Ново-крестьянские поэты: Клюев. — Песня про судьбу. На селе четыре жителя. Орешин. — Микула (отрывки). Есенин. — Видели ли вы (из сорокауста).

7-й класс.

Пушкин. — Борис Годунов. Медный всадник. Политическая лирика. («Любви, надежды, гордой славы». Послание в Сибирь. Арион).

Гоголь. — Мертвые души (из 1 тома) [1]).

Некрасов. — Саша. Ночь: — «Успели мы всем насладиться». «Душно без счастья и воли». Песня из Медвежьей охоты (Отпусти меня, родная). «В столицах шум».

Тургенев. — Накануне.

Салтыков. — Сказка (как мужик двух генералов прокормил).

Успенский. — Книжка чеков.

Толстой. — Три смерти. Хозяин и работник. После бала.

Чехов. — Мужики. Крыжовник.

Горький. — Челкаш. Песня о буревестнике (из Весенних мелодий).

Либединский. — Неделя.

Серафимович. — Железный поток (в отрывках).

Вс. Иванов. — Бронепоезд (в отрывках).

Яковлев. — Октябрь.

Казин. — Из сборника «Рабочий май».

Безыменский. — Партбилет. Из Комсомолии. О шапке.

Гастев. — «Мы растем из железа».

Тихонов. — Сами. Баллада о синем пакете.

Жаров. — Стихи.

Объяснительная записка к программе по литературе.

По курсам 5, 6 и 7 классов.

Предлагаемые программы построены на основе программ Гуса в их последней редакции (1927 г.).

Две последние редакции их отличаются от прежних тем, что, сохраняя принцип марксистко-социологического подхода к литературному произведению, дают преподавателю возможность смотреть на литературное произведение не только как на иллюстрацию соответствующей обществоведческой темы, но изучать его, как самодовлеющее целое. Относительно самого принципа справедливо указано в объяснительной записке к последней программе Гуса, что социологическое объяснение литературных форм и их эволюции «с достаточной обоснованностью может быть достигнуто лишь к концу обучения на II ступени . . . и частично на 7 году; 5 и 6 годы

[1]) При наличии достаточного количества времени желательно взять I том полностью.

дадут лишь подготовительный материал, чтобы путем группировок и сопоставлений подводить учащихся к простейшим приемам анализа». В некоторых случаях (на 5 году обучения и во второй половине 7 года) корреляция между литературой и обществоведением будет подсказана общностью самих программ; в других же случаях работа словесника пойдет самостоятельно.

В предлагаемых программах материал для каждого года обучения дается в виде списков, расположенных в хронологическом порядке авторов, и преподавателю предоставляется возможность планировать его в зависимости от поставленного им задания. Сохраняя социологический принцип объяснения художественных произведений, он может, не упуская из виду других сторон анализа, комбинировать материал так, чтобы внимание учащихся фиксировалось либо на тщательном ознакомлении с литературными жанрами, с образностью и выразительностью художественной речи, с фигурами языка, либо на анализе быта различных социальных групп и других темах. Возможен и третий порядок прохождения — комбинирующий обе эти задачи на всем протяжении курса. Только на VII году рекомендуется согласно целевой установке программы этого года (см. ниже), держаться указываемого в программе порядка.

Самые списки составлены в полном соответствии с программами Гуса, утверждены Научно-методическим советом и должны рассматриваться как стабилизованные. Однако, эту стабилизацию не следует понимать механически и распространять на все детали: она устанавливает лишь общий объем литературного материала для 2-го концентра школы-семилетки, в деталях же возможны, по условиям работы на местах, особенно в ближайшее время перехода к новым программам, некоторые изменения и перемещения. Школа может, в некоторых случаях, заменять указанное в программе произведение другим произведением того же автора, равноценным ему по содержанию, объему и форме, особенно из тех, которые значатся в списках для домашнего чтения (см. выпуск III «Программы и методические записки единой трудовой школы». Гиз 1927 г.).

Программа пятого года обучения дает богатый материал по крестьянскому быту в его прошлом и отчасти в настоящем (соответствие с основной темой обществоведения 5 года), знакомит с устным народным творчеством и преломлением этого творчества в произведениях наших поэтов (Пушкин, Гоголь, Некрасов). Здесь же уместно, в силу доступности пристальное знакомство с баснями (ср. животный эпос, пословицы) и их заучивание. Произведения, разбираемые на 5 году, элементарны по своей структуре и по сюжетной обработке. Программа Гуса относительно порядка прохождения предлагает тут руководствоваться, с одной стороны, степенью возрастающей трудности, а с другой, постепенным переходом от образов, более близких детям («Правонарушители» «Ташкент»), к образам, более сложным и далеким, в частности, к образам исторического прошлого.

Шестой год обучения выдвигает более сложные художественные произведения, а одновременно с этим ставит перед учащимися и более сложные вопросы при их анализе.

Литературный материал подобран так, что преподаватель имеет возможность наряду с другими задачами, выдвинуть в качестве одной из существенных задач данного класса выявление личности автора из анализа его произведений (Лермонтов, Горький и др.).

На седьмом году обучения желательно показать учащимся отражение в литературе смены общественных идеологий, начиная с декабристов (политическая лирика Пушкина) и эпохи 20 — 30 годов (Мертвые души), продолжая сороковыми годами (Некрасов «Саша»), кануном шестидесятых годов (Накануне), восьмидесятыми и девяностыми годами (Хозяин и работник, Чехов), предрассветным настроением Горького и заканчивая произведениями писателей, черпавших свои сюжеты в стихии Октября. Здесь же, в начале 7 года обучения, учащиеся знакомятся с наиболее сложным видом литературного произведения, как трагедия («Борис Годунов»), и такой сложной по замыслу поэмой, как Медный всадник (в качестве предпосылки к ней была изучена в предшествующем году элементарная историческая повесть — Арап Петра Великого, — с тем же самым героем в центре произведения).

Относительно списка авторов и произведений современной литературы для VII года следует сказать, что к нему в особенности применимы сделанные выше замечания о понимании стабилизации предлагаемых списков.

Так, подобранный материал на протяжении 3-х лет познакомит учащихся (концентрически) с наиболее значительными литературными именами, даст понимание различных видов литературных произведений и образно выразительных средств художественной речи, покажет отражение быта и общественных вопросов в литературе, подведет к пониманию автора, как выразителя определенных настроений, и даст возможность познакомиться с некоторыми приемами социологического анализа литературных фактов.

Программный перечень литературного материала 8 и 9 классов.

8-й класс.

1. Краткое знакомство с литературой второй половины XVIII в. (отрывки из восьмой оды Ломоносова, из «Видения Мурзы» Державина, отрывок из «писем к Фалалею» Новикова, отрывок из «Путешествия» Радищева) с экскурсом во французскую литературу XVII в. (отрывки из «Мещанина в дворянстве» Мольера) и литературу эпохи романтизма (Шиллер — «Разбойники», Байрона — «Гяур», отрывки из «Каина») [1]).

[1]) Объем этой вступительной части курса может быть сокращен по желанию преподавателя.

2. Грибоедов. — Горе от ума.
Пушкин. — Цыгане, Евгений Онегин. Моцарт и Сальери [1]). Пиковая дама [1]). Лирика. (Поэт, Поэту, Чернь, Арион, Пророк, Памятник, Эхо; Для берегов отчизны дальней; На холмах Грузии. Обвал) [2]).
Лермонтов. — Демон. Герой нашего времени. Лирика. (И скучно и грустно, Дума, Не верь себе и др.) [2]).
3. Гоголь. — I глава II-го тома Мертвых душ. Портрет. Невский проспект. (Письмо Белинского к Гоголю в связи с «Выбранными местами из переписки с друзьями»).
4. Тургенев. — Рудин. Отцы и дети. «Довольно» в отрывках. Из стихотворений в прозе («Стой», «Посещение»).
В связи с Рудиным — отрывки из «Былого и дум» Герцена (факультативно).
5. Гончаров. — Обломов.
Статья Добролюбова — «Что такое обломовщина».

9-й класс.

1. Лев Толстой. — Казаки. Война и мир.
2. Достоевский. — Преступление и наказание.
3. Чехов. — Человек в футляре или Ионыч, одна из драм. (Дядя Ваня, Три сестры, Вишневый сад). Черный монах [1]).
4. Горький. — Коновалов. На дне. Человек [1]). Товарищ [1]). Враги.
5. Блок. — Стихи о «Прекрасной даме» (одно-два стихотворения), стихи о России, «Соловьиный сад», Двенадцать.
6. Маяковский. — Бюллетень, Левый марш, Приказ по армии искусств, из 150 миллионов.
7. Послереволюционная литература.
а) Писатели-попутчики. Одно-два произведения из след. списка: Вересаев — В тупике. Федин — Города и годы, Трансваль. Лидин — Идут корабли. Леонов — Барсуки. Неверов — Андрон Непутевый. Сейфуллина — Перегной. Вс. Иванов — Партизаны.
б) Писатели, идеологически слившиеся с современностью. Одно-два произведения из них: Либединский — Комиссары. Гладков — Цемент. Малышкин — Падение Даира. Фадеев — Разгром. Фурманов — Мятеж.
8. Ново-крестьянские и пролетарские поэты.
а) Орешин. — Из сборника «Ржаное солнце» (Солнце в сермяге, Золотой чернозем и др.).
Есенин. — Русь советская, Письмо к матери, «Я последний поэт деревни» и др.
б) Из следующих литературных группировок:

---

[1]) Факультативно.
[2]) Список примерный.

Космисты [1]) — Садофьев. Гастев.
Кузница [1]) — Герасимов (В купели чугуна. Мы).
Кириллов (Мы).
Казин (Из сборника «Рабочий Май»).
Октябрь [1]) — Безыменский (Партбилет, из «Комсомолии»).
Жаров (из сборника «Ледоход»).

Список произведений марксистской литературной критики см. в программах Гуса. Гиз 1927 [2]).

В программы по распоряжению Наркомпроса внесены в связи с юбилеем Горького следующие добавления произведений этого автора, которые можно распределить приблизительно следующим образом:

5 кл. — Архип и Ленька (в связи с произведениями, отражающими детскую жизнь — Бежин луг, Правонарушители, Ташкент).

6 кл. — Мать (в отрывках из 1 части).

7 кл. — Емельян Пиляй, Бывшие люди, Озорник.

9 кл. — Мои университеты (отрывки) Мордовка. Случай из жизни Макара.

---

[1]) Материал в книге для чтения Львова-Рогачевского.

[2]) Объяснительная записка к программам по литературе курсов 8 и 9 классов помещена в III-ей части в конце книги, ввиду того, что по характеру содержания эта объяснительная записка включает очень много чисто методических указаний и этим приближается к методическим проработкам по 5—7 класс.

ЧАСТЬ II-Я.

Методические записки к программным материалам по развитию речи и по наблюдению над языком.

III КЛАСС.

Работа по родному языку.

Вся работа третьего года обучения по линии развития речи и чтения, а значит, и работы над художественным произведением носит настолько углубленный характер, что требует от учителя четкого методического подхода к разным ее видам. Поэтому, характеризуя работу данного года, будем рассматривать ее по основным разделам, устанавливая в них главнейшие ее методические особенности. Разделы эти следующие: а) выразительное слово, б) организация чтения, в) развитие речи (устной и письменной), г) орфографические навыки, связанные с работой по развитию речи, д) наблюдения над языком. При анализе того или другого вида работы привлекается литературный материал, который является только примерным, так как для этого года не имеется никакого стабилизованного материала.

Выразительное слово.

К практике в технике чтения второго года обучения программа ставит элементарные требования выразительности чтения (паузы, ударения, простейшие интонации). Теперь, на 3-м году, эта работа углубляется разными средствами. Выразительное чтение на третьем году не только помогает изучению художественных произведений, но готовит учеников к выступлению на школьно-общественных праздниках, а частично и во внешкольной среде (дет-клубы) и тем дает некоторую подготовку для общественно-полезной работы средствами выразительного слова. Здесь можно в практику выразительного чтения внести уже элементы графики обозначением некоторых способов чтения текста условными знаками. Удобнее всего это делать, особенно для начала, на стихотворном тексте, но одновременно надо переводить эту работу и на тексты прозаические в отдельных подходящих случаях.

Вот пример такой работы над стихотворением:

Уходи, / зима седая, /
Уж красавицы — весны +
Колесница золотая /
Мчится с горней вышины, / /
Старой / спорить ли, / тщедушной, /
С ней, / царицею цветов, /
С целой армией воздушных, /
Благовонных ветерков. / /
А что шума, / что гуденья, /
Теплых ливней / и лучей, /
И чиликанья, / и пенья . . . / /
Уходи, зима, скорей / / и т. д.

Условные знаки: / — пауза краткая; / / — пауза длительная; — черта подчеркивания означает слабое ударение; двойная черта = сильное; + означение слитное чтение строк. Минуя все сложное и утонченное, что связывается с этой работой в специальных руководствах и для более старшего возраста, мы заставляем ученика думать и искать, где слова логически и психологически требуют подчеркивания ударением, где смысл выигрывает от тех или других пауз и пр., т.-е. делаем его исследователем слуховой стихии данного текста и интерпретатором его. Класс обсуждает, где, как, почему надо провести то или иное чтение, а затем на отдельных образцах каждый свое индивидуальное осмысление текста выражает собственной постановкой условных значков. Это не ноты, как их понимают в работе со взрослыми, а удобный методический прием, заставляющий детей вдумываться и вчувствоваться в текст читаемого.

Но, конечно, в эту аналитическую работу, нельзя уложить один из главных факторов выразительного чтения — интонацию. Однако интуитивно (когда возможно, через чтение учителя) учащиеся должны уже улавливать и передавать интонации страха, гнева, удивления, восторга, немощи, недоумения, а также характерные интонации в связи с тоном героя, природой его. Особенно хорошо они даются при чтении по ролям, в лицах (например при чтении басен).

Выразительное чтение стихотворного материала может быть достигнуто тогда, когда учащийся чувствует ритм стиха. Этому надо учить и опытом изощрять ощущение ритма. Оно дается в результате наблюдений над каждым произведением. Есть ряд особо типичных стихотворений в отношении ритма, которыми надо дорожить и пользоваться для работы. Пример:

Шпалы гнутся, шпалы стонут,
Рельсы в светлом поле тонут,
Поезд мчится, мчится, мчится,
Даль струится, серебрится,
Ветер крутит, ветер бьет,
Ветер нижет и поет . . .

Ритм стиха здесь передает ритм движения поезда. Удары рук или ног, а еще лучше маршировка классом под хоровое чтение данных хореических стихов, дают четкое ощущение и осознание ритма, как средства выразить ту или иную идею.

Но ярче всего роль ритма выявляется для учащихся, когда работа над ним связывается с развитием речи в опыте собственного, так сказать, ритмотворчества.

Эта работа организуется, примерно, следующим образом: дается канва стихотворения из отдельных полных строк в строфе и одних только конечных созвучных слов в других строках строфы; требуется, чтобы дети сами нашли ритмически соответствующие полным строкам дополнения для других строк.

Такую канву всякий учитель может придумывать на любую тему без особого труда. Пример:

Быстро поезд наш мчится
. . . . . у окна
. . . . . кружится
. . . . . река
Через мост промчались
Едем лесом глухим.
. . . . . показались
. . . . . спешим и т. д.

Синтетической работой по выразительному чтению, охватывающей различные оттенки его, является коллективная декламация, привнесение которой в работу третьего года очень нужно и как организующее детскую среду средство. Иногда учитель, иногда дети, а чаще всего совместно устанавливается — кто, что, как и почему читает место данного текста. Происходит осмысление содержания в процессе анализирования материала в целях его прочтения. Само же коллективное чтение углубляет это осмысление уже слуховым восприятием.

Наконец, для выработки чистых артикуляций в произношении очень полезно упражняться в чтении скороговорок классом, сначала редко, а потом часто, но всегда четко. Пример: На дворе трава на траве дрова и проч.

Таков круг работ в связи с культурой выразительного слова на третьем году обучения.

Чтение.

В данной записке нет возможности поставить такой большой вопрос, как вопрос о методе чтения художественных и деловых статей, но необходимо коснуться вопроса об организации работы по чтению, частично только касаясь методической стороны его. В этом отношении надо различать два типа чтения: чтение про себя и чтение вслух. В чем сущность и разность обоих типов?

В последнее время чтение про себя справедливо получает значительное распространение, и нужно установить, какую работу при этом типе чтения можно поставить. Смысл чтения про себя сводится к тому, что при нем учащийся неизбежно воспитывает в себе вдумчивое отношение к тексту и развивает быстроту и точность восприятия, так как чтение его не осложнено процессом произношения.

Но поскольку это чтение ведется про себя, учитель должен чем-то гарантировать деловой результат работы и заранее устранить поверхностное просматривание учениками текста. Достигается это посредством заданий элементарного типа, которые, тем не менее, всей работе придают характер некоторой лабораторности. Примерные типы заданий: а) прочитай и приготовься рассказать по содержанию прочитанное, б) после прочтения ответь на вопросы по так называемым узловым моментам произведения, например, по «Сигналу» — Гаршина: «Как начальник обошелся с Василием? Почему Василий задумал устроить крушение? Как Семен спас поезд и проч., чтобы в результате получился сюжет рассказа, если соответствующим образом для этого были поставлены вопросы, либо ответь на отдельный вопрос, который только один и был поставлен (например— «Хороший ли человек был Василий?»; в) найти в рассказе места при чтении, которые показывают, что Ванька Жуков был мальчик добрый, любознательный, трудолюбивый (элементы характеристики); г) выбрать и выписать выражения, в которых о неживых предметах говорится, как о живых (олицетворение), или: найти слова, которые употребляются чаще всего только в деревне и проч. и пр. Такие задания, контролируя работу ученика, заставляют его овладевать материалом и преодолевать опасную склонность к рассеянному чтению. Кроме указанных случаев, чтение про себя следует применять изредка и для воспитания свободной техники чтения. Ученики, прежде чем читать вслух, просматривают текст молча, осмысляя его, и затем читают вслух уже гораздо свободнее и выразительнее.

Однако, чтение про себя не умаляет значения чтения вслух, так как в связи с ним прежде всего может быть проведена успешно работа по развитию устной речи и привита выразительность в чтении. Порядок работы над художественным материалом при чтении вслух в основном сведется к следующим моментам: а) предварительной беседе; б) чтению ученика или учителя произведения в целом; в) общеклассной беседе по прочитанному (о ней см. в отделе «Развитие речи») и г) различным синтезирующим типам работ по материалу: пересказу, перечитыванию мест, зарисовке, драматизированию, продолжению рассказа, вставкам придуманных эпизодов и проч. смотря по содержанию прочитанного. На деловом материале работа упрощается и сводится к точному уяснению содержания статьи, ее отдельных выражений и слов.

Но не только в чтении надо упражнять учащихся. Надо учить их и слушанию чтения. На третьем году это слушание должно проводиться, по возможности, с большим количеством комплексных тем.

Но такое чтение, если читает не учитель, но один из учеников, а другие только слушают, требует двух условий: во-первых, необходимо, чтобы это чтение было подготовленным, а отнюдь не экспромтным и, во-вторых, материал для такого чтения предпочтительнее брать не художественный, а деловой или полуделовой, так как художественный бывает труден для восприятия в чтении ученика. Лучше всего, если это маленькая, легкая брошюра или подходящий газетный материал, освещающий проходимую тему. Беседа по прочитанному и рассказ по нему покажет насколько материал усвоен.

Чрезвычайно важно наладить самостоятельное чтение детьми книг на дому в связи с проходимыми темами. Руководство учителя в этом случае может выразиться в поручениях имеющим книги или ответить на отдельные вопросы или просто рассказать прочитанное и тем восполнить сведения всему классу по изучаемому вопросу. Это тем более важно, что на редкую тему классная книга для чтения, особенно для городской школы, дает достаточный материал, тогда как в детской литературе можно найти подходящее чтение. В домашнее чтение таким путем будут вовлекаться многие, и прививаться оно будет под влиянием классного чтения и классной работы. Руководимое, таким образом, учителем оно успешнее будет воспитывать культурного чтеца.

Развитие речи.

Развитие речи достигается всей совокупностью школьных занятий. Но на уроки родного языка падает специальная задача — указать пути, какими надо итти к выработке правильной, литературной, образной речи. На этих путях мы встречаемся с самыми разнообразными средствами оформления детского языка. Одним из таких средств является пересказ и рассказ, пересказ каких-либо текстов и рассказ о виденном, слышанном, пережитом или сделанном.

Устный пересказ в тех случаях, когда он имеет место, можно считать полезным занятием только при одном условии — он должен быть свободным выражением воспринятого из прочитанного материала. Если нет такой свободы, то нет и проявления учениками своих способностей схватывания и формулирования читанного, нет упражнения этих способностей, а есть только полумеханический навык подавать односложные реплики на бесконечные вопросы учителя. В интересах воспитания «свободы слова» следует практиковать подготовленные рассказы. Почаще надо давать, примерно, такое задание на устный пересказ: «Приготовься рассказать в классе о жизни Стефенсона». В случае, если это задание всему классу (на дом или в порядке чтения про себя), класс оживленно контролирует рассказчика, а если это задание индивидуальное, то класс гладкий рассказ слушает заинтересованно в силу новизны содержания.

Иначе приходится оценивать пересказы письменной формы. Они не имеют заметной ценности в культуре речи, т. к. передача чужих мыслей и в определенной последовательности, с одной сто-

роны, трудна для детей, а с другой, совсем неинтересна, потому что сводится к чисто логическим процессам. Там же, где не затрагиваются переживания, и язык и стиль детей не получают толчков для проявления скрытых способностей. Исключением можно считать такую форму пересказа, которая, в силу своей особенности, делает его до известной степени эмоциональным. Таков пересказ прочитанного от лица разных действующих лиц. Пример: Василий в рассказе, «Сигнал» Гаршина рассказывает выздоровевшему Семену, как он устроил было крушение, почему и как себя при этом чувствовал в разные моменты. Его рассказ может иметь форму чистосердечного признания на суде. В такой пересказ будут, конечно, сделаны некоторые привнесения, главным образом, в части переживаний, и он будет уже невольно свободным пересказом и притом творческим, но основная канва будет изложена по читанному тексту. Такой текст пересказа должен быть подготовлен в порядке устной работы, как определенный тип и затем на новом материале переведен в форму письменной работы.

Ценнее второе средство — рассказы детей. Они всегда эмоциональны и потому неизбежно ведут к проявлению в слоге авторской (рассказчика) индивидуальности и тем самым помогают формированию речи детей. На такие рассказы надо смотреть как на устные сочинения. Они одинаково ценны, как в плане устных сочинений, так и письменных. Темы таких рассказов бесконечно разнообразны и могут быть даны в связи с большинством комплексных тем и подтем. Примеры: на воспоминания — «Как я первый раз ездил по железной дороге»; «Как мы собирали ягоды», в связи с экскурсией— «Что я узнал в пожарном депо», в связи с литературным материалом: «Как шла жизнь Ваньки Жукова после отсылки письма?»; на повседневные наблюдения: «Какой бывает город днем и какой вечером». Непременно при этом нужно, чтобы навыки устного сочинительства предшествовали навыкам письменного изложения, как подготовительная ступень.

Чрезвычайно важным и в то же время наиболее употребительным средством, развивающим устную речь, является беседа. Ее ценность, однако, очень условна. Скучная вопросоответная форма разговора мало дает результатов для развития речи. Ее надо ставить на началах большой самостоятельности учащихся. Возьмем беседу, возникающую при работе над произведением литературным. Если ставить к «Сигналу» Гаршина дробные вопросы, то беседы не получится, а будут обычные краткие «да» или «нет» со стороны учеников, а учитель вопросами поведет к выводу. Если же поставить вопрос в более общей форме, беседа всегда может возникнуть. Вопросы могут быть, примерно, такими: «Почему Василий решил устроить крушение?» «Почему он раздумал это делать?» «Хороший ли человек был Василий?». На любой вопрос для ответа надо охватить значительную часть материала. Не все это умеют сделать, но общими усилиями под руководством учителя добиваются единого ответа. Возникает спор, который учитель поддерживает, все время

отсылая к тексту за доказательствами. Вот это уменье создать живой обмен мнений в среде учащихся при минимуме вопросов учителя является важнейшей его задачей. Такая беседа заставляет работать с одной стороны мысль, а с другой — подыскивать ей нужную, наиболее убедительную словесную форму. Толчком для нее всегда будет вопрос обобщенного характера, который затрагивает существо данного произведения.

В целях приведения пересказа к наибольшей ясности ставится работа над планом, который составляется на третьем году обучения чаще всего коллективно, чтобы лучше усвоена была форма простейшего плана. Выведение плана здесь уже делается не только на чужом материале, но ставится и для рассказов, составляемых самими учащимися, в первую очередь в связи с заданием устных сочинений на дом. При этом желательно, чтобы план, как тип чисто логической работы, ставился не на художественном материале, а на деловом или полуделовом. План можно давать двух типов: простой и, так называемый, текстуальный. Обычный простой план сводится к заголовкам основных разделов статьи, непременно самостоятельно формулированным детьми, а текстуальный слагается из таких же заголовков разделов, формулировки которых дети не придумывают сами, а подыскивают в тексте каждого данного раздела. Выборки таких синтетических мест к частям статьи есть средство развития детского мышления и очень удобный повод для оживленных бесед с учениками в классе. На этом улавливается сущность плана, как средства скелетизирования статьи. Затем уже можно ставить работу с планом над собственным рассказом. На теме, например: «Что мы видели в пожарном депо?» будет последовательно выводиться, о чем надо говорить дальше, почему нельзя перебрасываться от одного предмета к другому и как надо концентрировать повествование по основным его разделам.

В связи с работой над планом удобно проводить и сокращенную передачу прочитанного. Эта работа довольно трудная для третьего года, и она имеет значение только подготовки важного в дальнейшем навыка — уменья выделять из материала основное, доводя сокращения художественного произведения до его фабулы. Методически эта работа будет определяться вопросом: «Кто расскажет еще короче, но чтобы главное в рассказе осталось?».

Работа с картиной в данном классе имеет особенно важное значение. Дети уже владеют некоторой техникой письменного изложения мыслей и потому картину, как фактор сильного возбуждения эмоций, надо во всей полноте использовать для образования стиля письменной и устной речи детей. Сюжеты картин в этом году могут уже быть в значительной мере и психологическими. Это сообщает им особый интерес. Составление рассказов по картинам может быть и письменное и устное.

Однако, письменным его делать нужно только в том случае, если предварительно не вырабатывается устный рассказ по ней, так как этот предварительный рассказ в классе превращает письменную

работу по картине в переложение слышанного, часто очень слабого рассказа. Индивидуальность в таком случае не проявится ни в построении рассказа, ни в личной наблюдательности, ни тем более в языке работы. Кроме того, сочинения по картине надо вести именно как «сочинения по картине», а не «по поводу» картины, чтобы процесс рассматривания ее, творческого осмысления и, наконец, формулировки велся в зависимости от содержания картины, как таковой.

Примерно работа над картиной должна протекать в плане следующих заданий (по картине Перова — «Охотники на привале»; берется к теме — «Лес»):

а) Определите, когда происходит изображенное на картине (время года, может-быть, и время дня)?

б) Кого вы видите на картине?

в) Опишите местность, где остановились охотники для отдыха?

г) До или после охоты изображены охотники? Откуда это видно?

д) Можно ли сказать по костюму о каждом из героев, кто они такие?

е) Определите, что делали охотники до того, как один из них начал рассказывать. Из чего видно?

ж) Догадайтесь, приблизительно, какого рода случай рассказывает старый охотник? Из чего видно? Опишите его позу.

з) Как относится к его рассказу молодой охотник? Опишите его позу.

и) Как относится второй спутник? Его поза и выражение лица. Какие слова, по-вашему, он говорит по поводу рассказа охотника?

к) Как можно озаглавить эту картину (заголовок Перова не показывается)?

л) Напишите все, что узнали из картины, при чем можете дать героям картины какие-нибудь имена.

Подбор картин по комплексным темам, особенно для города, очень затруднителен. Можно, впрочем, назвать ряд картин, которые подойдут к темам. К теме о ремесленном труде — «Свидание»— Маковского, «На свиданье с сыном» — Лебедева, «Новичек» — Богданова; к теме о реке — «Охота пуще неволи» — Прянишникова, пейзаж Шишкина — «Кама»; к теме о путях сообщения — «Чугунка» — Перова. «Бурлаки» — Репина: к теме о торговле — «На базаре» — Кустодиева; о фабрике — «Кочегар» — Ярошенко; о весне — «Грачи прилетели» — Саврасова, «Весна»—Остроумова и проч.

Почти все перечисленные виды работ построены, главным образом, на организации форм, в которых удобнее проявились бы те или иные способности учащихся. К ним надо прибавить работы, ведущие к усвоению образцов, которым надо следовать в отношении речи. Эмоциональность темы для письменной речи детей ведет бессознательно к ее образности. Но эту образность надо прививать сознательной проработкой ее особенностей в доступных формах,

чтобы они до известной степени вошли в речь детей, как определенный способ выражения мысли. Для этого на третьем году ведутся некоторые наблюдения над художественными оборотами речи, но не анализируются в их природе, а только отмечаются, как языковый факт и берутся без специальной терминологии. Методически эта работа определяется характером следующих заданий: а) «Найдите выражения, в которых о неживых предметах говорится, как о живых» (прим. в «Рубке леса» — Некрасова); б) Укажите и запишите какие-нибудь сравнения (напр. «Лес осенью» — Бунина); и даже в типе самых общих задач — «Выпишите все выражения, которые вам очень понравились». Хорошо, если ведется отдельная альбомная запись таких выражений, хотя бы общеклассная.

В некоторых случаях можно предложить и самим учащимся придумать подобного рода выражения. Про реку, лес и пр. у них легко создаются всякие сравнения, олицетворения. В той или иной связи с темой, например, «Лес» учащиеся могут сочинять сравнения его с чем-либо в разное время года.

В таком элементарном типе намечается работа над культурой образной речи в третьем году обучения.

Точно также обстоит дело и в отношении стиля учащихся. Первые организованные наблюдения над точностью речи ведутся именно на третьем году обучения. Главное внимание здесь уделяется роли синонимов в речи. Лучше, если синонимы даются разнообразные: синонимы — прилагательные (старый, ветхий, древний, давний), синонимы — существительные (пачка, связка, пучок, кипа, охапка), синонимы — глаголы (ударить, хватить, щелкнуть). Из данных синонимов подбираются те, которые точно передают смысл всякой фразы. Пример: Он захватил руками большую ( ) дров. На столе столбиком лежала ( ) книг и пр.

Кроме синонимов, уточнение смысла речи достигается отбором слов, образующихся с помощью разных приставок при одинаковом корне. Следует и с ними провести подобную же работу. Изучается труд, положим, плотника, чередуются в беседе глаголы: прибить, забить, подбить, надбить, отбить, или — зарезать, подрезать, отрезать, прирезать, вырезать и пр. Когда и какой глагол удобно употреблять и какой совсем нельзя? Какие из названных подойдут и почему именно в выражениях: «Дерево . . . . . ., а потом повалили. «Если его чуть только . . . . . , то оно упадет» и пр. Опыты такого элементарного собственного построения предложения с подбором к нему нужных слов и доступны и полезны, как образующие чутье к языку у учащихся.

Наряду с общей культурой слога нельзя забывать о так называемом деловом типе речи, применяющемся в специальных бумагах нашей повседневной практической жизни. Понятно, что эта работа должна как-то сливаться с общей работой, и нужно, чтобы опыты составления тех или иных деловых бумаг приспособлялись к проходимой теме или к моментам общественной жизни школы. Заявление, как особая деловая форма бумаги, может писаться, например,

при прохождении темы «Жилище», в виде заявления в правление ЖАКТА на ту или иную тему (ремонт печи, порча водопровода в квартире); телеграмма — как приветствие, положим, в день пионерского праздника; почтовый перевод — когда отсылается собранная в школе на что-нибудь известная сумма денег; анкета — в связи с медицинским освидетельствованием и пр.

Для примера возьмем работу над анкетой. Хорошо провести ее, например, как вводный момент к теме 4-й «Чем занимаются жители нашего города».

Удобно воспользоваться ей, как средством выяснения профессии родителей учащихся, чтобы сразу стала понятной детям целесообразность этой работы, показывающей трудовой облик их родительской среды.

Учитель дает анкетный вопросник на доске с объяснением, что должны ответить на них ученики. При этом достаточно будет двух вопросов: 1) Где служат твои родители (отец, мать, брат, или тот, кто тебя содержит)?

2) Кем служит?

Дети заполнили анкеты. Надо их обработать силами самих детей. Со всем коллективом класса учитель устанавливает, на какие трудовые категории будут разбиваться родители. Достаточно будет четырех групп, чтобы не затруднять работу. Таковыми могут быть: 1) рабочие фабрик и мелких предприятий, 2) торговые и др. служащие, 3) торговцы, 4) безработные.

Затем либо совместно с классом учитель ставит на доске черточки по каждой анкете в ту или иную группу, либо эта работа поручается звену учащихся и рассматривается в ее результатах (черточки и сумма их по каждой группе) на другой день. По полученным результатам другому звену, а лучше двум звеньям (по одному вопросу на каждое), поручается сделать диаграмму.

В итоге учащиеся, усваивая элементарную технику этой работы, познают и ее смысл.

Для практических потребностей жизни эти навыки в обращении с формами деловых бумаг будут всегда очень ценны, так как ученик подросток не будет беспомощным в жизни в случае надобности. Методически удобнее всего эту работу проделывать коллективно в классе и непременно с письменной фиксацией каждой разбираемой формы деловой бумаги, а также и с объяснением целесообразности данной формы.

Письменные работы третьего года являются, по преимуществу, индивидуальными, но коллективные работы и здесь имеют место. К ним относятся названные выше работы по деловой речи и к ним надо отнести запись всех видов по проработанной теме или запись текущих наблюдений по ней. Однако, есть еще вид коллективной работы, связанной с письмом, которую нельзя смешивать с какими бы то ни было коллективными записями. Это — так называемые коллективные сочинения. Термин этот недостаточно устойчивый в методической литературе, но определяет собой вполне определен-

ную работу. Так называются общеклассные сочинения детей на какую-нибудь эмоциональную тему, записанные на доске учителем (а иногда учеником), но создаваемые самими детьми. Последовательный ход работы, примерно, таков: устанавливается общая тема, например, «Пожар». Дети придумывают сюжеты. Из них большинством избирается какой-нибудь один. По канве сюжета создается рассказ. Ученики предлагают каждый свою формулировку и план дальнейшего повествования, из которых отбираются сообща лучшие, с мотивировкой отбора. Учитель регулирует работы. Составленный рассказ читается и записывается.

Этот вид работы, с одной стороны, воспитывает чутье к предложению, с другой, — наглядно показывает, как надо строить рассказ, в-третьих, — организует продукты творческого воображения детей. В третьем году обучения он, как нельзя более, на своем месте, так как дети этого года относятся к ней со всей серьезностью, чего не наблюдается в более старших классах.

В процессе работ по другим предметам в этом году естественно допустить письменную фиксацию хода своей работы. Дети могут описывать, например, последовательно проделанный ими опыт по естествознанию. Такая запись на образование стиля заметного влияния не имеет, но овладевать предложением все же помогает, так как точность фиксируемых представлений ведет к ясности выражения мысли в слове.

Наконец, чрезвычайно желательно развивать речь учащихся в процессе импровизированных игр с последующей записью произведенных действий и, главное, всех речевых моментов. По теме «Железная дорога» может быть устроена игра — «Отправление поезда». Распределяются роли (машинист, кондуктор, звонарь и др.). Мать провожает сына и делает ему наказы (ее слова и ответы сына возникают, как импровизация; выкрики и речи кондуктора и др. — тоже). В вагон с криками (придумываются) лезут пассажиры (крестьянин с котомкой, беспризорник без билета и др., из которых одних не пускают (разговор), а другие входят. Поезд уходит. Всю такую импровизацию (м. б. повторенную) учащиеся записывают так, как сумеют уловить, запомнить, и как могут передать.

Здесь будет дано выражение в слове коллективному творчеству, возникшему в эмоциональном плане игры.

Правописание в связи с развитием речи.

Программа навыков этого года указывает на составление словаря трудных по орфографии и новых по значению слов. Эта работа должна вытекать всецело из стремления к обогащению детьми своего лексикона. Каждая комплексная тема несет с собой круг новых слов, которые должны стать достоянием учащегося не только по их значению, но и в их правописании. Тема — «Железная дорога» дает слова — машинист, кондуктор, семафор, перрон, вокзал, платформа и пр.; тема — «Жилище» — фасад, фронтон, сруб, венец,

матица, небоскреб и пр. Таких слов в каждой теме не так много, и надо их закрепить письмом. Этого в данном случае легче всего достигнуть посредством так называемой творческой диктовки, в которой эти слова будут легче запоминаться по значению, так как будут взяты в составе предложения и попутно будут усваиваться в правописном отношении. Хорошо при этом заставлять учащихся проверять по орфографическому словарю правильность записи слов в их тетрадочках с новыми словами.

В этом году дети переходят на произвольное письмо, и поэтому ложные навыки правописания особенно опасны. Нужны специальные работы, прививающие правильные навыки, но работы не механические, а связанные с культурой речи вообще. Таким является творческое списывание в разных его видах. Во-первых, надо в третьем году продолжать работы над восстановлением предложения из деформированного текста, например, слова: машинист, окно, выглянул, в, семафор, и, открытый, увидал, должны дать фразу в работе учеников, — машинист выглянул в окно и увидал открытый семафор. Кроме того, эту работу можно осложнять заданием получать предложение из слов, данных вразброс, и при том в их первоначальной форме. Вот пример составления целого рассказа из таких слов (см. «Родн. язык» 1927 г. № 2):

холод	изба	обоз	лес	след
зимний	мебель	дорога	луна	снег
стоять	крайний	дальний	сосновый	звериный
	крутить	тянуться	взойти	белый
	у	в	над	виднеться
				на

Такие рассказы можно составлять каждому учителю из слов любой темы. В результате усвояется конструкция предложения, бессознательно постигаются законы связей слов (управление, согласование, примыкание) и укрепляется правописание. Точно также в порядке списывания, осложненного стилистическим заданием, полезно вести работу над построением простейших сложных предложений из кратких простых посредством введения союзов и союзных слов. На тему, положим, о жилище дается текст: «Дом начали строить поздно. Трудно было окончить постройку к зиме. Стены выстроили. Крышу не успели доделать. Дожди мешали работе» и т. д. Задание: какие предложения из данных и какими словами можно соединить в одно предложение? Правописание переплетается, таким образом, со стилистикой. При этом слова в текст могут подбираться нужные для целей именно правописания.

Чаще всего подобные тексты приходится учителю составлять самому, но некоторые виды правописно-стилистических работ можно найти в «Задачах для списывания» ч. 2-я у Шапошникова.

Поскольку на третьем году произвольное письмо только еще начинается и основные навыки орфографические недостаточно укрепились, необходимо прибегать, особенно в первую половину года,

к письменным работам полуорфографического полустилистического характера, как работам переходного к свободным сочинения типа.

К таким работам относится свободная творческая диктовка. Они полезны, по преимуществу, как средство овладения техникой предложения, но одновременно являются и средством орфографической культуры.

Необходимо на третьем году обучения научить ученика свободно пользоваться орфографическим словарем, чтобы сделать его реальным средством, помогающим усвоению правописания. Дети не умеют им пользоваться.

Для умелого пользования надо прежде всего очень твердо усвоить алфавит. Затем уже надо прививать технические привычки в отыскивании слов. Дети сами пытаются найти какие-нибудь слова, но их часто постигает разочарование, так как там не оказалось, например, слова «сабака» и др.

Нужно уделять изредка часть урока на специальную тренировку в отыскивании слов: здесь только должна быть соблюдена некоторая последовательность. Сначала научаются отыскивать слова с безударными гласными в первом слове (**к (а-о) рова; п (е-и-я) так; л (е-и-я)** гушка и другие).

Предварительно, разумеется, учитель справляется, есть ли эти слова в словаре у детей. Затем даются слова с безударными гласными во втором слоге (**маш (е-и) нист, бор (о-а) да** и пр.). Наконец упражняются в отыскании слов с глухими согласными на конце (паровоЗ) и в середине (повоЗка), чтобы через этот простейший случай перейти к нахождению слов с приставками, меняющими **З** на **С** перед глухими согласными (разбить, распилить, рассказать, бесполезный и пр.).

Только при свободной технике обращения со словариком можно рассчитывать на его вспомогательное значение в деле усвоения правописных форм языка.

Наблюдения над языком.

Программа наблюдений над языком на третьем году обучения, как и в предыдущих годах, начинается с систематических наблюдений, но в этом году впервые учащиеся знакомятся уже с морфологическими явлениями. Основные изменения слов разных типов, но без систематического их изучения, а также и словообразования— главное содержание программы года.

В части синтаксической ведутся наблюдения над сложным предложением и прежде всего над перечислением отдельных предложений в сложной фразе. Разбирается, примерно, следующая фраза: «Встает купец, идет разносчик, на биржу тянется извозчик, с кувшином охтенка спешит, под ней снег утренний хрустит». Устанавливается, что именно здесь перечисляется и одновременно наблюдается, как эти перечисления выражаются голосом при чтении. Берется отдельное из фразы предложение, и его произношение сли-

чается с произношением этого же предложения, взятого отдельно («встает купец»). Выводится незаконченность интонаций отдельных предложений в сложной фразе и их произношение с одинаковой высотой голоса.

Отсюда, естественно, сделать переход к предложениям сложным, в которых независимые предложения (главные) связаны с зависимыми или самостоятельными же посредством союзов и союзных слов (**и**, **а**, когда, который, и др.). Примеры: «Около Ленинграда есть болота, из к о т о р ы х добывается торф». «Раздался утра шум игривый, **и** пробудился человек», «К о г д а идешь в школу, не забывай нужные книги» и пр. Наблюдение над подобными примерами должны показать, что введение союза или союзного слова лишает одно из предложений самостоятельности, что и выражается повышением конца первого предложения в сложной фразе, даже если они по смыслу имеют самостоятельное значение. («Раздался утра шум игривый»).

Понятно, что усиленное внимание учащихся привлекается к запятой в сложной фразе, как союзного типа, так и бессоюзного. В параллель интонационным наблюдениям надо вести наблюдения над ролью разных союзов и союзных слов (хотя, если и пр.), наличность которых должна подсказывать учащимся необходимость постановки запятой в связи с ними, но только в случае их связующей роли в фразе, а не механически. Тогда не будет обычного стремления у детей ставить запятую пред всяким «что» («Вот, что мы увидели»).

Этими наблюдениями и ограничивается программа работы над предложением в третьем году.

В части же морфологических явлений программа предлагает производить наблюдения над значением изменяемых форм в разных словах: формы лица, числа, рода, падежные формы, а отсюда выводить деление слов на личные, падежные, родовые.

В этой работе надо исходить из представлений учащихся о взаимных отношениях слов в предложении по смыслу, которые они изучали на втором году. Теперь выясняется, что слова-пары связаны друг с другом не только по смыслу, но что и форма слова зависит от того, с каким словом оно связано, например, «красный» в сочетании со словом флаг имеет окончание «**ый**», т.-е. форму мужского рода, со словом «армия» — «**ая**», т.-е. форму женского рода, со словом «знамя» — «**ое**». В сочетаниях со словом флаги— формой слова красн ы е будет дано значение числа (множ.).

В словах — пишу, писал, и др. формы их окончания говорят о времени; пишу, пишешь и пр. — о лице. Наконец, формы слова— флаг в сочетаниях: нет флага, махаю флагом, рад флагу и пр. никакого значения не показывают и наблюдаются как шесть типичных изменений известной группы слов (склонение). Это падежи.

После этих наблюдений слова легко группируются по признакам их изменяемости и значения на личные, падежные и родовые. Таким образом, внимание ученика все время фиксируется на формальных

признаках слов, но в связи с их значением. Форма и значение слов познаются в таком процессе одновременно.

Эту работу над типами изменений слов следует вести, не углубляясь в один тип и обследуя его частные случаи, а фронтально, т.-е. знакомя детей одновременно со всеми этими тремя типами изменений — в их главных формах. На эту работу следует отвести, примерно, месяц школьных занятий.

Когда формальное значение окончаний в словах будет осознано, проводится работа на подыскивание к данному слову родственных слов другого типа по характеру изменений (краска, красный, краснота и под.). А так как формальное значение слова постигается посредством вопроса, то все случаи этих родственных изменений слов можно разгруппировать по подчинению их тому или иному вопросу. Вопросы к т о, ч т о будут говорить о формальном значении п р е д м е т н о с т и слов. Это — существительное. Вопросы — к а к о й, ч е й — будут говорить о значении п р и з н а к а в слове. Это — прилагательное. Вопрос — ч т о д е л а е т показывает значение действия в слове. Это — глагол.

Поэтому и такие слова, как пальто, авто, не имеющие формальных признаков, как неизменяемые слова, будут естественно осознаваться благодаря вопросу, как имена существительные.

После группировки слов программа предлагает упражнения в устном и письменном изменении существительных и прилагательных и немного позднее и глаголов. При ведении этих упражнений, надо иметь в виду, что существуют два метода: первый — метод подстановки, второй — метод вопросов.

При обоих методах названия падежей не даются. Эти названия затрудняют работу, особенно при первоначальном знакомстве со склонением. Падежная терминалогия может быть дана либо в конце года, либо на четвертом году.

Вместо названия падежей метод вопросов обозначает каждый падеж своим вопросом. Таким образом, различаются — падеж вопроса кто, что, падеж вопроса кого, чего и т. д.

Метод подстановки совсем избегает падежных вопросов и вместо них предлагает пользоваться какой-нибудь условной и постоянной предложенной формулой для каждого падежа, в которой подставленное изменяемое слово естественно входит в нее в соответствующей падежу форме. Вот какие формулы дает, например, Пешковский: (почти то же в «Учебной книге по языку» Ушакова).

1. — У меня есть . . . . . .
2. — У меня нет . . . . . .
3. — Я иду к . . . . . .
4. — Я вижу . . . . . .
5. — Я интересуюсь . . . . . .
6. — Я говорю о . . . . . .

Метод подстановки рекомендует избегать также при первоначальном знакомстве со спряжением введения личных местоимений.

В обоих случаях причина одна: благодаря вопросу, учащиеся в значительной степени теряют побуждение изучать форму падежа, а благодаря местоименному слову (я, ты, он . . .) также отвлекаются от самого изменения глагола изменением местоименного слова и его значением.

Однако оба метода изучения склонений должны быть признаны равноправно существующими в практике. Преподаватель может остановиться по своему выбору на любом из них.

Нельзя, однако, увлекаться подробной проработкой склонений на третьем году. Достаточно будет познакомить учащихся с одним образцом каждого из трех типов склонений слова с твердой основой мужского рода (дом), женск. рода, хотя бы с окончанием на «а» (рука) и женск. рода на «ь» (жизнь). Но при изучении падежных изменений важно обращать внимание на местные падежные формы, как на уклонения от форм литературных (с рукам, с ногам).

В прилагательных же совершенно достаточно взять только тип изменений слов с твердой и мягкой основой (ый, ий). Системная же работа над склонением и спряжением будет проведена в следующем году.

В целях, главным образом, правописания, программа предлагает далее вести упрощения в подыскивании к словам с безударными окончаниями соответствующих слов с окончаниями ударными (в деревне, — в семьé, в колыбели — в пыли, в красном — в золотóм, свежим — таким и пр.).

Этот метод отыскивания параллельных ясных форм для уяснéния форм неясных на слух чрезвычайно успешно помогает привитию правильных навыков по правописанию, так как правописные формы в таком случае учащийся усваивает вполне сознательно, а не механически, даже независимо от правил правописания, а в силу языковóго чутья.

Кроме безударных гласных из правописных навыков программой предлагается еще усвоить письмо окончаний «ый» (ий), «ого» (его), «ые» (ие); знак «ь» в существительных женского рода после шипящих, глагольные окончания и неопределенную форму глагола. Они все должны быть хорошо усвоены, потому что характеризуют формы основных изменений слов, являющихся как-раз предметом изучения этого года.

Последний раздел программы говорит о работе над словообразованием. В элементарной форме эта работа ставилась выше, когда учащиеся упражнялись в подыскивании родственных слов (беглец, бегать, беготня). Теперь нужно уже наблюдать, какими частями слов образуются новые слова, т.-е. выяснить словообразующие части слов (приставка, суффикс, корень). Термин-суффикс для третьего года можно употреблять без замены его другим упрощенным словом.

Работа над словообразованием имеет огромное значение в двух отношениях: с одной стороны, благодаря ей, у детей в сознании возникают родственные словесные ассоциации, которые помогают учащимся во многих случаях преодолевать трудности правописания;

с другой — она прививает чутье к точному выражению мысли (см. работу с приставками в отд. «Развитие речи»). Достаточно ученику сознавать, например, ек или ик, как суффикс в слове, чтобы не ошибиться в правописании слов — ключик, замочек и под., или сознавать корень в словах — просьба, низший, чтобы не написать через з первое, или через с второе. Вот почему, имея в виду многообразное значение словообразовательной работы, как в орфографическом, так и в стилистическом отношении, надо отдавать ей значительное время и не только в период специальной работы над словообразованием, но по всякому удобному поводу как можно чаще прибегать к ней. Надо помнить, что она — основной залог орфографических успехов учащихся в нашем этимологическом, по преимуществу, правописании.

Рядом с исследованием слова в его морфологических частях надо показать, что слово может получаться и другим путем — соединением корней двух слов соединительными звуками — буквами о, и, е (водопровод, землемер . . .) и даже без них (двухэтажный).

Приставки естественно изучать в сравнении с предлогами. Здесь должно быть четко проведено следующее обобщение: предлог — слово неизменяемое, требующее какого-нибудь падежа. Если это так, то его можно отличить всегда от приставки тем, что после него можно и нужно поставить вопрос падежа. Если этого сделать нельзя, значит имеем дело с приставкою (узкий проход — говорим про ход коня).

В частности при изучении фонетического письма приставок надо установить группы неизменных приставок (с, от, под = сделать, подход . . .) и изменяемость з на с в приставках (из, низ, воз, раз, без, чрез). При правописании последних следует опираться на умение различения детьми глухих и звонких согласных посредством прикосновения руки к месту работы голосовых связок, что чрезвычайно помогает овладеванию данным трудным случаем правописания.

Суффиксы же берутся в этом году только как образцы суффиксов мужского рода (тель), женского рода (иц), уменьшительных имен (еньк) и пр. При правописании их следует руководиться подбором соответствующих слов с такими же суффиксами, в которых безударные суффиксы угадываются в их письме по ударным в других подобных словах (слово старина удобно ассоциировать со старинный, водяной — с полотняный и пр.).

Таков полный круг работ третьего года по наблюдению над языком.

IV КЛАСС.

Работа по родному языку.

Четвертый год обучения почти полностью повторяет все типы работ третьего года. Работа по чтению, развитию речи, правописанию в тех же формах ставится и здесь, правда, на новом материале и с некоторым расширением и углублением. Преемственность работы этих годов особенно органическая. Поэтому в данной краткой записке отмечаются в дальнейшем только некоторые формы и типы работ характерные именно для четвертого года обучения.

Чтение.

Прежде всего, работа над выразительностью чтения приобретает в этом году более систематический характер. Учащаются специальные уроки, посвященные культуре выразительного слова, наблюдения над текстом, связанные с произносительными его особенностями, переносятся в значительной степени со стихотворного материала на материал художественной прозы, через опыт выразительного чтения проводятся разные жанры художественных произведений: басня, рассказ, сказка, былина. Кроме того, и всякое классное, так называемое громкое чтение ведется под непременным контролем выразительности, так как к этому году техника самого чтения уже достаточно преодолена. От этого будет выигрывать и интерес к классному чтению вслух и создаваться удобная обстановка для работы по развитию речи.

Организация классного чтения и здесь, как и в третьем году, сохраняет обе формы—тихого и громкого чтения (вслух и про себя). Но в этом году в силу несколько бóльшей зрелости возраста желательно прививать и бóльшую самостоятельность в работе над книгой. Поэтому следует чаще прибегать к лабораторному типу занятий, как с чтением про себя, так и после громкого чтения. А для этого следует пользоваться, с одной стороны, разнообразными заданиями, с другой — прибегать, где и когда можно, к произведениям уже значительного объема и с третьей — шире использовать звеньевое начало в разработке более сложных произведений.

Здесь может быть прочитано такое, например, произведение, как «Ташкент» Неверова (Программой указывается для 5-го года); берется здесь, как удобный, а, главное, общественный пример. При наличии книг на партах у учеников может быть поставлена самостоятельная звеньевая работа, по заданиям самым разнообразным, чтобы всестороннее обследовать материал. Могут быть даны, примерно, следующие задачи: 1) Соберите в произведении все случаи, которые говорят, что «есть на свете добрые люди» (фраза из повести) и приготовьтесь связно рассказать об этом; 2) сделайте заголовки к главам повести и все их выпишите в тетрадь, чтобы зачитать потом классу, как план всей повести; 3) начертите путь Мишки Додонова от Лопатина до Ташкента на листе бумаги, отмечая остановки его на станциях клеточками и вписывая в них, что там случилось; 4) подберите главные печальные картины, связанные с голодом, приготовьтесь рассказать; 5) изложите письменно историю Сережки, отбрасывая все, что прямо к нему не относится; 6) из чего видно в повести, что М. Д. был хороший товарищ (или — хозяйственный мужичок); 7) найдите смешные сценки в повести и объясните, чем каждая из них вам нравится; 8) найдите и запишите интересные и красивые выражения. Чем они нравятся? и т. д.

На эти, хотя и элементарно поставленные вопросы, нельзя находить ответы целым классным коллективом, как из-за времени, так и из-за сложной техники дела и равно из-за растяжки работы, нецелесообразной в педагогическом отношении. Поэтому подобные произведения следует изучать, распределяя задачи по рабочим группам. Каждая из них в заданный срок выполняет работу, процесс которой учитель регулирует, переходя от группы к группе. Затем группа выделяет «докладчика», а класс оценивает. Разнородность заданий делает работу интересной для заслушивания всему классу. Такая форма работы приучает, с одной стороны, к самостоятельности в работе над книгой, а с другой — удобна и для привития навыков по так называемой цитации нахождения нужных для каждой данной цели выписок, на чем как-раз настаивает программа четвертого года. Специально для цитации удобнее, конечно, давать всем группам единое задание и на одинаковом материале, чтобы каждая группа могла сравнить достоинства своей и чужой работы. Наконец, такое «конферирование» приучает учащихся к докладам в их элементарнейшей форме, навык который также предусматривается программой года, как первичный навык большого общественного значения.

Кроме чтения художественных произведений, а также деловых статей из рабочей книги нужно в этом году путем классного чтения приучить детей и к чтению газеты. Для этого на прорабатываемые темы, или, что особенно удобно, по дням красного календаря учитель подбирает подходящий материал и ставит в классе подготовленное чтение ученика с последующей общеклассной проработкой. Для пробуждения живого интереса учащихся к газете в целом, как фактору общественности, следует читать с ними в классе отдел

удачно подобранных «известий» и хроники, поручая в дальнейшем этот выбор для чтения в классе производить отдельным лицам или группе и тем самым помогать возникновению или улучшению этих же отделов в школьной стенгазете. «Ленинские Искры» или другая газета должны в этом году бывать на уроках частым явлением и незаметно втягивать учащихся в «прессу» их возраста.

Развитие речи.

Продолжая все типы работ по развитию речи третьего года, в этом году необходимо углублять их в разных отношениях. Прежде всего, фразеологическую работу, т.-е. типы работ, помогающие овладеванию предложением различного вида, надо ставить здесь на более трудном материале и в усложненной форме. Особенно характерными в этом отношении будут два вида работы: над сложным предложением и над прямой и косвенной речью.

Обе работы начинаются в этом году, но закрепляются в последующие годы. Необходимо научить детей производить преобразования одних видов предложения в другие с известной свободой, чтобы в дальнейшем техника письменной речи при выражении собственных мыслей все меньше связывала бы учащегося. На третьем году он имел дело с конструкцией сложной фразы, осмысляя ее составные части, главным образом, через интонации. Теперь он должен отдавать себе отчет в грамматической связи ее частей для целей стилистических. В этом случае пригодны три вида работы над сложным предложением: первый — восстановление нормального вида сложного предложения, данного ученикам с нарушением связей между его отдельными предложенными конструкциями, например:

который говорил народу
и все земли переместятся
что Днепр скоро потечет вверх
В 1701 году явился в Киев предсказатель

второй — разбивка сложного предложения на несколько простых и кратких, в целях навыка пользования, как той, так и другой формой. Предложение: «Как я завидовал каждому деревенскому мальчику, которому никуда не надо было ехать, ни с кем и ни с чем разлучаться, который оставался дома и мог теперь со своей удочкой сидеть тденибудь под ольхой и беззаботно удить окуней или плотву» учащимися может быть разбито на три или четыре самостоятельных законченных предложений, путем вставок отдельных слов и изменения некоторых форм слов в тексте: «Как я завидовал каждому деревенскому мальчику. Ему никуда не надо было ехать... и т. д.». Эту же работу над предложением можно проделать и с обратного конца, т.-е. дать задание на составление сложного предложения из данных простых, путем введения союзов и союзных слов, а также опущения некоторых слов в тексте. «Начался ледоход. Мы побежали на реку. Там мы пробыли до вечера». Из трех предложений

учащиеся должны получить одну сложную фразу: «Начался ледоход, и мы побежали на реку, где пробыли до вечера». Это — третий вид.

Большим камнем преткновения в детской речи является употребление прямой и косвенной речи. Лучшим воспитательным типом работы в этом случае будет опять-таки упражнение в преобразовании одного вида в другой (технику этой работы см. в разделе «наблюдения над языком»). Хорошо для этой цели подходят тексты басен.

Кроме работы над фразеологией должна вестись одновременно и работа над стилем учащихся в широком смысле этого слова, т.-е. работа, выявляющая индивидуальные свойства слога учащегося. Это совершается прежде всего в рамках так называемого свободного сочинительства. Поэтому стилистические работы этого года должны еще быть, по преимуществу, не сухими рассуждениями в связи с изучаемыми объектами темы, а затрагивающими воображение и чувство, как главные стимулы для проявления личности учащегося в слоге и языке. Поэтому же и формулировка тем должна сохранять динамический, эмоциональный характер.

По литературному материалу темы могут быть даны, примерно, в следующем виде: «Есть на свете добрые люди» (см. выше); по живым наблюдениям, личным или экскурсионно-групповым: «Что мне понравилось на заводе», или — «Как живет наша улица»; на воображение (на основе полученных знаний в процессе изучения темы) — «В нашем городе двести лет назад». Здесь же будут и темы на продолжение и дополнение художественных произведений, например: «Мишка Додонов в Ташкенте» (эпизод, не освещенный у Неверова). Сюда же будут относиться и темы сочинений по картинам, которые в этом году подбираются с более сложными психологическими мотивами, например: «Плохо дело» — «Последние минуты». (Из альбома Шапошникова).

Во всех случаях при таких чисто стилистических работах весьма целесообразно настаивать на пользовании детьми диалогом (введение в сочинения разговоров), с одной стороны, как формой речи, а с другой — как средством яркой изобразительности.

Стилистическими же работами будут и письменные отзывы детей о прочитанных дома книгах. Крайне желательно сделать эти отзывы обязательной работой ученика по отношению к 3 — 4 книгам в год, особенно его заинтересовавшим. Его отзывы, с одной стороны, будут давать в руки учителя средства контроля над домашним чтением, а с другой — будут являться хорошим упражнением в письменной речи. Однако, чтобы работа стала стилистической по преимуществу, надо предопределить самый характер отзыва особым заданием, примерно, следующего типа: а) Самое краткое содержание произведения, б) Чем мне понравилась или не понравилась книжка и почему? в) На кого из героев я хотел бы быть похожим и почему? (мотив идеалистического изображения). г) Какие описания или разговоры понравились в книге, какие слова и выражения показались

интересными (выписать их). Задания эти можно расширять и сужать в зависимости от книги или от ученика, но важно, чтобы характер их требовал не отчетно-протокольных ответов, а затрагивал симпатические чувства ученика.

Как и прежде, здесь также необходимо, и еще в бо́льшей степени, не только поощрять, но и стимулировать возможности творческого проявления детской личности в письменном слове. Организация классного альманаха или журнала, ответы совместного с учениками корреспондирования в газету должны проявить такие возможности.

Параллельно стилистической ведется и работа над деловой речью устного и письменного порядка. Программа называет здесь, в частности, связные отчеты по плану о работе группы. Одним из наиболее удобных моментов для них являются обычные семестровые отчетные собрания по группам, где присутствуют не только преподаватели и административные лица школы, но и родители. Ученики делают на них свои отчеты по плану, проверенному учителем, и с соответственной этому году серьезностью. В той или другой обстановке желательно через эти своего рода общественные выступления проверить большинство учащихся.

Другой тип деловой речи, намечаемый программой — элементарные доклады, по литературному материалу, так и по живым наблюдениям. Название « доклады» определяет здесь не се́рьезность и глубину типа этой работы, а только ее форму — устное сообщение по тому или другому материалу. При прохождении, например, темы — «Фабрика» может быть дан доклад отдельному учащемуся или группе в 2 — 3 человека на тему: «Труд подростка на фабрике прежде». В качестве материала могут быть даны два рассказа: В. Короленко «На заводе» и С. Семенова — «Из жизни Макарки».

По живым наблюдениям такие доклады ставятся хорошо в связи с экскурсиями или звеньевыми наблюдениями. Если группе учащихся удалось побывать в рабочем клубе вечером, то от нее может быть поставлен доклад на тему: «Что делают рабочие в своем клубе» и пр. Эта элементарнейшая форма доклада-отчета о виденном, слышанном, сделанном, прочитанном, усвоенная здесь, несомненно явится залогом будущей успешной работы над докладом, в полном значении этого слова, во второй ступени.

В плане письменной деловой речи удобно в этом году ввести в работу корреспондирование в пионергазету. Поводом для корреспонденции может служить всякое общественно-полезное начина́ние школы или класса, работа пионер-ядра и пр. Это может быть и сообщение (тема: «Что мы сделали в праздник древонасаждения»), это может быть и запрос-пожелание (тема: «Почему газета мало сообщает о школьниках других стран») и пр.

Чрезвычайно ценно также наладить деловую переписку с какой-либо школой, лучше всего с той сельской, в которой были на экскурсии прошлой весной и с которой завязали какие-то отношения вообще.

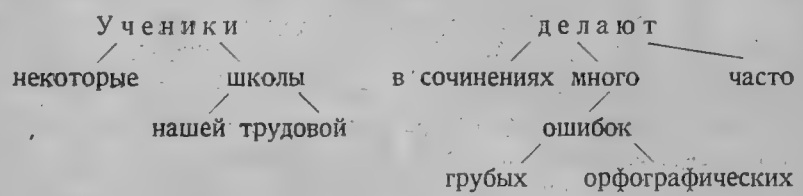
Тот и другой тип работы над деловой письменной речью должен проходить через коллективную проработку классом. При этом индивидуальные варианты всех подобных «бумаг» на поставленные темы могут заготовляться и дома, а в классе только объединяться.

К деловой речи этого года относится и составление планов к статье или своему сочинению, но уже не коллективно, как в третьем году, а индивидуально, иногда только с классной поверкой и указанием. Эту работу над планом ставить следует только в связи с теми самостоятельными сочинениями, которые они в этом году пишут.

Наблюдения над языком.

В разделе синтаксических явлений языка программа этого года намечает работу по уяснению роли главных членов в предложении, типов простого предложения, роли т. наз. вставочных слов в предложении и предлагает продолжение наблюдений над строем сложной фразы через особенности интонационного ее оформления.

Для осуществления первой задачи необходимо будет повторить работу над видами парных сочетаний слов в речи и довести учащихся до полной свободы в умении отыскивать эту связь, а также и выражать ее графически. Например, фраза: «Некоторые ученики нашей трудовой школы часто делают в сочинениях много грубых орфографических ошибок», должна в результате принимать у учащихся, примерно вид следующего графика:



Только при таком умеьи ученик сможет легко и быстро выделить подлежащее, как н е з а в и с и м о е слово. К такому понятию о подлежащем, получаемому на основе анализа связей слов в предложении, присоединяется затем морфологический признак его — слово в именительном падеже. Чтобы не было смешения понятия подлежащего с понятием предмета речи, тотчас уместно показать возможность их несовпадения («На нашем огороде выросла большая репа». Подлежащее — репа, а предмет речи — наш огород).

Но подлежащее само по себе не образует предложения, так как не содержит в себе определенного высказывания. Поэтому по графику наблюдается согласование с ним глагола, первоначально только глагола личной формы и устанавливается наличность определенного высказывания в таком сочетании. Этот личный глагол и есть с к а з у е м о е данного словосочетания. Остальные члены предложения рассматриваются только постольку, поскольку они могут являться парными сочетаниями в группе слов около подлежащего

или сказуемого и притом без специальной терминологии (определение и проч.). При этом припоминается, как интонационно передается законченность предложения. Таким образом, выводится понятие предложения, как определенного сочетания слов, содержащего какое-либо высказывание и законченного интонационно.

Но сказуемое не только личный глагол. Надо показать выражения сказуемого и другими наиболее употребительными формами. Таковыми являются выражение сказуемости глаголом-связкой (т. н. вспомогательный глагол, без вещественного значения) в соединении с существительным или прилагательным в именительном падеже (сказуемостные слова). При этом отмечается, что в настоящем времени эти сказуемостные слова употребляются обычно с опущением глагола-связки.

Примеры: «Он был богат» — «Он — богат». «Это ученик нашей школы».

Этими наблюдениями можно ограничиться и не брать других видов сказуемостных слов при глаголах-связках, которые могут стоять и не в именительном падеже и относиться могут не только к существительным или прилагательным. («Страда в разгаре» — «В комнате сыро»), так как они могут сбить ученика с основных понятий трудностью своих интонационных оттенков.

Далее уясняется роль подлежащего в образовании разных типов простого предложения, которые получаются в зависимости от его отсутствия и наличности в речи: Нет подлежащего (или сказуемого) — неполное предложение; нет его и нельзя подставить — безличное («Смеркается» — «вечереет»); нет его, и прямой надобности в подстановке его не имеется, хотя оно и может быть подставлено — неопределенно-личное («Меня обокрали»).

Когда природа простого предложения выяснена, естественно остановиться на смысле и пунктуации вставочных слов в предложении (вводные слова, обращения, междометия). Основной их признак тот, что это слова, стоящие вне грамматической связи в предложении (с членами предложения они не вступают в парные сочетания), но придающие какой-либо смысловой или эмоциональный оттенок всей фразе. Обращение придает ей тон восклицательности; вводные слова — тон уверенности, неуверенности и пр. в высказывании; междометия — чувственную окраску. Несвязанность их с отдельными членами предложения надо иметь в виду особенно в отношении вводных слов, так как учащиеся обычно склонны всякое слово, «которое можно опускать» в предложении, считать вводным. Поэтому нужно заставлять их анализировать предложение по связи слов и доводить до сознания «вставочности» этих слов, которая обозначается, с одной стороны, выделением их запятыми, а, с другой — понижением голоса при произношении (кроме междометий).

Приложение отличается от названных вставочных слов тем, что оно может вступать в грамматическую связь с определенными членами предложения. Когда приложение состоит из нескольких

слов, то обособляется интонационно понижением голоса (над чем надо вести наблюдения), что обозначается и запятыми.

Приложение — слово интонацией не выделяется, а только знаком (тире, как связка).

Далее следуют наблюдения над способом сочетания предложений в сложную фразу. Они могут связываться в сложную фразу сильным повышением голоса с опущением союза, обозначаться через тире, как пропуск («Семь раз промерь — один раз отрежь»). Смысл тире, рассматривается здесь же и перед обобщающим словом, объединяющим высказывание нескольких предложений («Люди бежали, животные метались, слышались крики — все было в тревоге»). Данное тире имеет значение главным образом интонационное, как обозначение паузы перед логически важным словом в сложной фразе, которое выделяется и подчеркивается паузой и ударением.

Наконец, программа называет упражнения в выражении чужой речи в прямой и косвенной форме. Эти упражнения надо на четвертом году обучения ставить и чаще и больше, так как владение формами прямой или косвенной речи есть одно из основных условий успешности стилистических работ. Здесь должны быть усвоены две основные формы преобразования прямой речи в косвенную и наоборот: а) простого связывания двух видов речи в одном через союзные слова («Сестра закричала: «Мама идет домой» — «Сестра закричала, что мама идет домой») без изменения конструкции фразы, б) через изменение первого и второго лица в третье, как в местоименных словах (разных падежей), так и в глаголах прямой речи. Например:

Говорит мальчик отцу: «Купи мне, тятя, очки, я хочу, как ты, читать книги.	Говорит мальчик отцу, чтобы он купил ему очки, так как он хочет, как отец (он) читать книги.

Этим заканчиваются синтаксические наблюдения четвертого года.

В отделе морфологических явлений время отдается главным образом систематизации наблюдений над словоизменениями разных категорий слов. Все основные случаи склонений и спряжений должны быть здесь проделаны и, конечно, в связи с правописанием разных падежных и личных форм (в группе существительных особенно для дательного и предложного в единственном числе и родительного — во множественном). Таковыми будут изменения следующих типов слов: дом, конь, рука, земля, село, поле, жизнь, время. Желательно, чтобы в результате проработки в тетрадях у учащихся (или на стене) имелись для справок усвоенные образцы словоизменений, по аналогии с которыми они могли бы осознавать орфографические формы в новых словах.

В прилагательных проходился вновь тип склонений на **ий, ья, ье** (волчий). В местоименных существительных и прилагательных

в первую очередь должны быть четко фиксированы падежные изменения личных слов (я, ты, он, она, оно), как более трудные в силу исключительности своих изменений, а также должны быть усвоены изменения и правописные формы местоименных существительных с **ни, не**, типа — н и к т о, н е ч т о, н и ч т о, ни с кем, не с кем (в разных падежах), трудные в орфографическом отношении.

Из счетных существительных должны быть проведены образцы склонений с всеми такими типами, как пятнадцать, пятьдесят, пятьсот, сто, двести, тысяча с закреплением правописных особенностей их форм.

Глаголы здесь делятся на два спряжения с выделением их формальных примет. И здесь, как во всяких других удобных случаях, желательно фиксировать их каким-либо графиком.

Кроме того, надо научить учащихся различать спряжения по неопределенной форме глагола. Для этого нужно научить сначала анализировать морфологический состав глагольных слов неопределенной формы, находить в них суффиксы **а, е, и** (чит-а-ть = корень, суффикс, окончание). Путем обобщения ряда случаев в дальнейшем можно притти к выводу — когда суффикс глагола неопределенной его формы в первом лице настоящего времени выпадает, то глагол будет относиться ко второму спряжению, а когда сохраняется — к первому:

(смотр-е-ть — смотрю — смотришь (2-е),
(глаз-е-ть — глазею — глазеешь (1-е),
(крич-а-ть — кричу — кричишь (2-е),
(кач-а-ть — качаю — качаешь (1-е),
(пили-и-ть — пилю — пилишь (2-е).

Нужно научить детей прибегать к этому способу т о л ь к о в т о м с л у ч а е, если формальная примета 1 и 2 спряжения не угадывается ясно на слух ни в единственном, ни во множественном числе (например, в слове — дышать). Иначе учащиеся будут путаться в исключениях из этого правила (бить, писать, лить, ходить и проч.) всегда ясных по своей формальной примете.

Наконец, из отдела морфологии дается наречие. Поскольку наречием являются бесформенные, не имеющие изменений слова, образовавшиеся от других грамматических типов слов (существительного, прилагательного), то естественно провести наблюдения над их неизменяемостью и родственностью другим категориям слов по корневому их значению.

В первую очередь должны быть взяты те наречия, в которых эта смысловая родственность наиболее очевидна. Таковыми будут наречия — от существительных: верхом, шагом, рядом, затем, от прилагательных — бело, чисто, темно, широко; затем — наречия и приставки в соединении с другой частью речи: сначала, вместе, наугад и проч.

Для различения этого последнего типа наречий от существительных с предлогом (сначала — с начала) следует пользоваться не прие-

мом постановки вопроса падежа после предлога-приставки (как часто рекомендуется в руководствах), потому что во многих случаях вопрос может быть поставлен и при наречии («Он упал с верху»). Существительное в таком случае надо узнавать по грамматической связи его с другим существительным или прилагательным («Упал с в е р х у б а ш н и» — «В д а л и г о л у б о й туман стелется»). Отсутствие такого существительного или прилагательного будет говорить о наличности наречия.

Этимологический состав этих наречий должен объяснять и правописание их окончаний: в связи с тем, какого падежа требует данная приставка (как предлог) выводится окончание наречия (сначала— влево — изподтишка).

Из других наречий здесь же должны быть взяты наречия с окончанием на шипящие. Остальные наречия будут усвоены в процессе письменных работ без особого анализа, но для предупреждения неверных написаний их, хорошо иметь на классной стене табличку наречий для справок при работах.

В остальном программа намечает важнейшие моменты проработанных прежде языковых наблюдений для повторения их и орфографического закрепления.

V и VI классы.

Работа по родному языку.

В 5 и 6 классах главной целью языковых наблюдений и упражнений является связная речь, точнее, усвоение конструкции сложного предложения в связи с навыками пунктуации. Частое отсутствие правильной и толковой литературной речи, разнообразие и многочисленность синтаксических ошибок в работах учащихся приводят к заключению о необходимости уделить большее внимание на преподавание данного отдела. Руководящими книгами для учителя в этом вопросе могут быть синтаксисы Пешковского (выйдет 3 изданием) и Овсянико-Куликовского и III ч. книги «Наш язык» Пешковского (для учителя).

Как и на предшествующих годах обучения, усвоение должно итти через три момента (так и принято в распространенных учебниках): «наблюдение» — «вывод» — «упражнения», при чем не следует увлекаться теоретическими вопросами и схемами, отвлеченными наблюдениями, а центр тяжести перенести на упражнения, главным образом, в связи с практическими задачами предмета «родного языка». В целях активного овладения данной конструкцией не надо бояться так называемого грамматического разбора, когда он является практическим и действенным пунктом в преподавании.

В виду жизненно-практических задач обучения языку не следует злоупотреблять исследовательским методом, наоборот, опыт показывает, что в трудных и важных отделах, в слабых и малоподготовленных группах, при отсутствии достаточного количества времени— приходится давать готовые указания, минуя «наблюдение» (т.-е. первый момент из названных выше трех).

Надо воздержаться в интересах учащихся от перенесения в школу спора между «последовательно формальной» точкой зрения на языковые явления и точкой зрения «логической», «социально-психологической». Эти сложные вопросы, не разрешенные еще научными силами, только повредят практической точке зрения в школьном преподавании.

Из разнообразия и разнохарактерности занятий на уроках «родного языка» вытекает неизбежность тесного и целесообразного

переплетения отдельных видов работ (синтаксис — речевые навыки— навыки пунктуации — навыки орфографии — развитие речи и т. д.).

5-й класс.

В 5 классе заканчиваются более сложные отделы морфологии и орфографии (напр. особенности в склонении существительных, правописание не и ни), прорабатываются некоторые, относительно трудные, грамматические категории в связи с их ролью в речи (виды глаголов, их переходное, страдательное и др. значения), центральным же вопросом является синтаксис сложного предложения в связи с синтаксисом предложения простого и некоторыми «подсобными» отделами морфологии (причастие, деепричастие).

I. Синтаксис простого предложения падает на 3 и 4 год обучения; там же начинаются наблюдения над простейшим связыванием предложений в сложную фразу сильным повышением голоса (без союза): «Лес рубят — щепки летят» [1]).

После повторения пройденного по синтаксису на предшествующих годах обучения, в 5 классе следует изучить способы сочетания простых предложений в сложную фразу с помощью союзов, союзных слов и без союзов. Главное внимание надо обратить на практические упражнения по замене простых предложений сложными и, наоборот, на упражнения в разложении сложной фразы на составляющие ее части, а также на знаки препинания в сложных и простых предложениях. После упражнений на связывание предложений в сложную фразу необходимо заняться наблюдениями над типами союзных сочетаний, т.-е. над разнохарактерностью союзов и союзных слов, соединяющих предложения сложной фразы (подчиняющие и неподчиняющие; соотносительные: «если—то», «хотя—но») и над характером входящих в состав сложной фразы предложений (главное — самостоятельное; самостоятельное и придаточное — подчиненное). Здесь полезно отношения предложений выражать в схеме (см. напр., § 200 учебника Ушакова, Смирновой, Щепетовой, § 541 и 552 Земского и Крючкова) и провести ряд упражнений над отысканием того слова, к которому относится придаточное, и того слова, которым придаточное присоединяется к главному. Обращается внимание на место придаточного предложения по отношению к главному (впереди главного, после, внутри главного) и на постановку знаков препинания во всех этих случаях. Для точного и ясного понимания учениками смыслового отношения предложений, входящих в сложную фразу, необходимо выяснить логическое значение союзов (союзы, выражающие причину, следствие, условие, цель). Изучение разных типов интонации (в доступной для детей форме) при бессоюзном сочетании предложений найдет практическое приложение в упражнениях над смыслом этих предложений и в расстановке знаков препинания (тире, запятая, пояснительное двоеточие); здесь продолжаются наблюдения 4-го года обучения и рассматриваются как

[1]) Эти наблюдения могут быть перенесены из 4 класса в 5.

соединение самостоятельных предложений, так и различные виды бессоюзного подчинения (см. упражнения в § 564—569 учебника Земского и Крючкова и в § 63 III ч. книги Пешковского).

Самые упражнения на вышеуказанное «связывание» предложений и разложение сложной фразы могут иметь приблизительно такой вид:

1) Из данных двух или трех предложений (с указанием союзов) составить сложное.

2) Те же упражнения без указания союзов или переделка отрывка из простых предложений в отрывок с сложными предложениями (напр., задача 459 в учебнике Ушакова, Смирновой, Щепетовой).

3) Упражнения на перестановку главного и придаточного предложений (задача 461 и сл. в учебнике Ушакова и § 64 III ч. Пешковского).

4) Разложение сложной фразы на составляющие ее части с определением зависимости вопросом и схемой (см. напр., § 200 Ушакова, § 551—552 Земского и Крюкова).

5) Упражнения на различные виды бессоюзного соединения предложений (замена союзных предложений бессоюзными и обратно).

6) Развитие, усложнение состава простого предложения добавлением к нему придаточных 2-й, 3-й и т. д. степени (см. § 66 III ч. Пешковского).

В связи с изучением синтаксиса сложного предложения всесторонне изучаются причастия и деепричастия, суффиксы причастий, правописание их и образование причастий на — **ся**.

Практика показывает, что ученики, в особенности на первых порах, трудно понимают значение причастий и деепричастий. И не через сообщение соответствующих терминов можно достигнуть понимания учениками природы причастия и деепричастий, а путем замены их соответствующими сочетаниями: крестьянин, который вспахал поле... — крестьянин, вспахавший поле...; поле, которое вспахал крестьянин — поле, вспаханное крестьянином; когда читал — читая; когда прочитал — прочитавши и т. п. полезны и обратные замены (см. Ушакова, Смирновой, Щепетовой «Учебн. кн.» ч. II, §§ 139, 140, 177, 178 или Земский и Крючков «Русский язык» §§ 368, 371 372; 436, 439).

Здесь отмечается «народное» употребление деепричастных оборотов (деепричастие — сказуемое), нетерпимость его в литературном языке и «народное» употребление причастий без ся («выдающий человек»).

Главное внимание сосредоточивается на: 1) замене причастных и деепричастных оборотов сложными предложениями и наоборот, 2) на знаках препинания в указанных обособленных оборотах (обратить внимание на место причастных оборотов в предложении и главным образом на интонацию). Неправильное употребление деепричастных оборотов и отсутствие правильного согласования в причастных оборотах среди учащихся очень распространено, и с ними можно

бороться только соответственными упражнениями; здесь же учащиеся должны усвоить и ограничительные условия, когда замена сложного предложения предложением с причастным или деепричастным оборотом невозможна; эти упражнения следует расположить в порядке возрастающей сложности и трудности, приблизительно таким образом:

1) Замена сложных предложений с «который», «когда», «хотя», «если» и т. п. (см. § 74 III ч. Пешковского) причастными и деепричастными оборотами и наоборот.

2) Упражнения на перестановку деепричастных и причастных оборотов (в начале, в середине, в конце предложения).

3) Упражнения на замену причастных оборотов придаточными предложениями и наоборот, когда причастия являются в косвенных падежах.

4) Те же упражнения с причастиями на — ся.

5) Упражнения с обособленными причастиями и прилагательными, относящимися к личным словам (я, ты, он) [1]).

II. Одновременно и параллельно с синтаксисом идут занятия морфологические и орфографические. Основная часть морфологии пройдена в 3—4 классах. Программа 5 класса в области морфологии и орфографии не вызывает вопросов; необходимо сделать только следующие замечания:

1) В особенностях склонения некоторых существительных обратить внимание, главным образом, на существительные с окончанием— **мя**, так как эти существительные у части учащихся, как и в народных говорах, изменяются без «наращения» — **ен**.

2) Провести ряд упражнений на слитное и раздельное написание некоторых слов. Здесь имеются в виду: почему (по чему), зачем (за чем), отчего (от чего), зато (за то), вначале (в начале), наконец (на конец), чтобы (что бы), также (так же) и т. п.; в упражнениях на правописание этих слов надо добиться, чтобы учащиеся ясно различали эти слова по смыслу.

3) На правописание **не** и **ни** надо вести упражнения приблизительно таким образом, добиваясь от учащихся смыслового различения частиц **не** и **ни:**

I. Упражнения на слитное и раздельное употребление **не**:

а) слитное употребление **не**, когда слово без **не** не употребляется (негодование, неуклюжий, небрежно, ненавидеть);

б) упражнения на правописание **не** с глаголами;

в) упражнения на слитное и раздельное употребление **не** с сущ., прилаг. и наречиями;

г) упражнения на **не** с наречиями типа «некуда» и с местоименными словами (не́кого); отдельно упражнения, когда местоим. слова стоят с предлогом (не у кого). Обращается внимание на ударение и на параллельные слова без предлога и с предлогом.

---

[1] Более сложные упражнения синтаксического характера можно перенести и на 6 год обучения.

II. Упражнения на употребление **ни**:

а) упражнения на правописание и употребление **ни** при перечислении однородных слов (ни соли, ни хлеба . . .);

б) упражнения на правописание усилительного **ни** (как ни плохо . . ., куда ни обращался . . .);

в) упражнения на правописание **ни** при наречиях типа «никуда» и при местоименных словах (никого), в связи с параллельными оборотами на **не**.

4) При прохождении глагольных видов можно ограничиться элементарными сведениями (напр., § 105 книги Ушакова). Что касается других глагольных категорий, упомянутых в программе, то в сильных группах можно вести упражнения на усвоение переходного и непереходного значения глаголов в том виде, как это представлено в III ч. Пешковского (§ 42—43) и на усвоение страдательного значения (там же § 44). В группах же средних и слабых надо ограничиться различением страдательных и действительных причастий (см., напр., § 142 Ушакова) и главными значениями возвратных глаголов на — ся.

При наличии достаточного количества времени в сильных и средних группах можно с успехом заниматься «уяснением этимологического родства некоторых слов, более или менее утраченного сознанием» и даже «эволюцией значения слова в живом языке». Программа не указывает и не может указать определенного списка таких слов, тем более, что учебники не говорят об этом. Детей очень легко заинтересовать такими занятиями, а само «уяснение этимологического родства слов» и история значения слова развивает лингвистическое чутье, что так важно для орфографии, речи и общего развития. Пособиями для преподавателя в этих занятиях могут послужить III ч. книги Пешковского и «Книга о языке» Рыбниковой, где указана литература предмета и приведен материал для занятий.

6-й класс.

В 6-м классе заканчивается синтаксис сложного предложения, проходится употребление некоторых глагольных форм, рассматривается стилистическое значение некоторых форм и словарных средств языка. Отдел употребления одной глагольной формы вместо другой (неопределенной вместо повелительной и условной, условной вместо повелительной и т. д.) не вызывает замечаний: элементарные упражнения имеются в принятых учебниках.

Синтаксическую часть программы 6 класса (а синтаксис и здесь, как в 5 классе, занимает центральное место) следует начинать повторительными упражнениями на «связывание» предложений в сложную фразу и, наоборот, упражнениями в «разложении сложной фразы на составляющие ее части», при чем взаимное отношение, зависимость частей сложного предложения полезно определять вопросами и схемами (см. сказанное о программе упражнений для 5 класса). Также необходимы повторительные упражнения с причастными и деепричастными оборотами. Здесь имеются в виду

более сложные упражнения на те сведения, какие пройдены уже в 5 классе.

После повторных упражнений в 6 классе следует вести занятия по замене придаточных предложений «безглагольными сочетаниями» и обратно. Здесь имеются в виду такие случаи, как: «Охотник рассказал о том, что он убил медведя»; «охотник рассказал об убийстве медведя» и более сложные виды их (см. III ч. Пешковского, § 61). Более сложный вид таких упражнений получается тогда, когда «безглагольные сочетания» стоят внутри предложения и обособляются голосом.

В связи с «сочинениями на литературные темы» полезно провести повторительные упражнения (в усложненном виде) на замену прямой речи косвенной и обратно (в элементарном виде эти упражнения ведутся на 4 году обучения).

В заключение курса синтаксиса надо вести упражнения по переделке текста одного синтаксического стиля в другой; здесь занятия можно связать с литературным материалом, и они должны иметь, примерно, такой вид:

а) Небольшой текст с короткими простыми предложениями переделать в текст с сложными предложениями и обратно.

б) Текст с деепричастными и причастными оборотами переделать в текст с придаточными предложениями и обратно.

в) Текст с «безглагольными сочетаниями» развернуть в текст с придаточными предложениями и, наоборот, текст с придаточными предложениями сжать в текст с «безглагольными сочетаниями».

г) Текст с прямой формой чужой речи переделать в текст с косвенной формой и наоборот.

д) Текст с употреблением действительных оборотов переделать в текст с оборотами страдательными и обратно.

е) Текст с оборотами личными переделать в текст с безличными оборотами и обратно.

ж) Текст смешанный (с разными синтаксическими формами) последовательно переделать соответствующими оборотами.

VII, VIII и IX классы.

Работа по родному языку.

Правописание и навыки.

Программный систематический курс правописания, согласно программе ГУС'а, кончается в VII классе, в VIII и IX классах указаны только стилистические упражнения. Однако, настоящее состояние грамотности в этих классах требует от нас систематических упражнений для закрепления навыков правописания. Такое положение продлится, вероятно, от 3—5 лет, когда в старшие классы придут учащиеся с более прочными навыками. Настоящий же состав учащихся VIII и IX классов при своем обучении навыкам застал часы разрухи, от которых обучение страдало.

Известно, что в школьных ученических стен-газетах, объявлениях, разнообразных письменных работах, лозунгах, плакатах, вывешенных на видных местах, вы встретите грубые орфографические ошибки, иногда много. Несмотря на заботы и беспокойство, эти ошибки благополучно существуют. Не будет редким случаем, если вы встретите неправильно написанные слова: «инженер, интеллигент, университет, комиссар, большевистский, меньшевистский, реформистский, идеология, искусство, чувствовать, присутствовать, участвовать, здравствовать, никто, ничто, некого, нечего (последнее во всех падежах, с предлогом и без предлогов), в течение, в продолжение, вследствие, шестнадцать, семнадцать, пятьдесят, семьдесят и т. д. Часто встречаются ошибки на «ь» в глаголах (в неопределенном наклонении, во 2 лице, в особенности же в повелительном наклонении — представьте, назначьте, ознакомьтесь и т. д.). Большая путаница в написании частиц — **не** и **ни**, эти частицы путают и при написании местоименных и существительных никто, ничто, некого, нечего. На правописание этих местоимений, употребление **не** и **ни** и **ь** в глаголах и числительных следует обратить самое серьезное внимание. Найдутся и еще орфографические погрешности в VII—IX классах, но упомянутые выше встречаются наиболее часто.

Для поправления орфографической грамотности, конечно, не следует тратить дорогого классного времени, необходимого и предна-

значенного для изучения литературы и упражнений стилистического характера. Ее нужно выправить путем домашних заданий. В классе достаточно напомнить, указать соответствующий отдел в одном из учебников (Удальцовой-Цирес, Земского-Крючкова, Ушакова, Смирнова, Щепетовой и др.). Длительные же упражнения по этим отделам учащиеся должны проделать дома. Однако, вести это дело необходимо строго систематически и под неослабным классным контролем, тогда только можно надеяться на успех.

Изложенные замечания относятся одинаково к VII и VIII и IX классам. Конечно, чем раньше освободиться от орфографической безграмотности, тем больше времени останется к возможности для занятия литературой и стилем.

Что касается синтаксической грамотности, пунктуации, то здесь дело обстоит серьезнее и сложнее, здесь придется часть времени из классных занятий оторвать для знаков препинания, одними домашними занятиями здесь трудно поправить дело. Усвоение сложного предложения и пунктуации при нем— дело, требующее длительной работы и упражнений. Работу эту нужно вести систематически.

Несомненно, одним из самых трудных отделов пунктуации являются причастные и деепричастные обороты, так как отсутствие правильного согласования причастных форм и неправильное употребление деепричастных оборотов весьма распространено среди наших учащихся. Упражнения в этих отделах требуют длительности. В программе ГУС'а прачастные обороты указаны в V кл., деепричастные в VI кл., причастные и деепричастные вместе в VII кл. О длительности упражнения по этим отделам говорит и объяснительная записка к программе ГУС'а [1]). Из программного курса VII кл. по правописанию главное практическое внимание и нужно сосредоточить на причастных и деепричастных оборотах, правильном употреблении их, правильном согласовании и знаках препинания при них. Плохо пишущие в орфографическом отношении учащиеся обычно легко справляются с запятыми перед: — когда, где, который, потому что, так как, а. В выделении деепричастных форм, правильном употреблении их, согласовании причастных форм, и выделении их ошибаются и хорошо пишущие. Требуются длительные упражнения и в классе и дома. Однако, опыт убеждает, что набор отдельных предложений в учебниках [2]) после того, как сущность какого-либо построения выяснена, делает скучным для учащихся дальнейшее упражнение, а оно необходимо и живо проходит только на каких-либо отдельных отрывках художественной и деловой прозы. Напр., удачны для упражнения в причастных и деепричастных оборотах такие отрывки: из Льва Толстого картинка выхода на охоту

---

[1]) Выпуск 3-й, стр. 97.

[2]) Предложения хорошо подобраны в синктаксисе покойного Петрова, К. Ф., под редакцией проф. Ушакова. К сожалению после 1923 г. издание этого хорошего учебника как-будто бы не возобновлялось.

(«Обувшись, взяв ружье и осторожно отворив скрипучую дверь, Левин вместе с Леской вышел на пустынную улицу . . . . .») или же его картина смерти дерева («Ранним утром, чуть зорька, Серега взял топор и пошел в рощу . . . . .) [1]), или же Аксакова С. Т. картина посева ярового хлеба («Как только провяла земля, начался посев ярового хлеба») [2]) или из Лермонтова: «Герой нашего времени» («До станции оставалось еще с версту. Кругом было тихо, так тихо, что по жужжанию комара можно было следить за его полетом») [3]). На эти же обороты сколько прекрасных отрывков можно взять из «Мертвых душ» Гоголя (VI гл.): 1) описание Плюшкинского сада, 2) встреча Чичикова с Плюшкиным, 3) внутреннее состояние комнат Плюшкина. Картины Обломовской жизни из романа Гончарова «Обломов»; из рассказов А. Чехова: «Мужики», «В овраге»; из рассказа М. Горького: «Челкаш», романа «Мать» (празднование 1 мая) [4]); из рассказа Дмитриевой В. «Майна-Выра» [5]) и т. д. Поставив себе такую цель, преподаватель легко сам подыщет подходящий материал для таких упражнений [6]). Из деловой прозы всегда можно взять что-либо злободневное из газет (выбор надо производить осмотрительно в смысле языка), в старших классах (VIII и IX) из резолюции партии о политике в художественной литературе.

Весьма полезны для укрепления навыков в разложении сложного предложения и соответствующей этому разложению расстановки знаков препинания упражнения со сплошным текстом, в котором нет ни одного знака препинания. Такие упражнения можно взять в учебниках Павлова-Шишкина и Абакумова-Клюева («Знаки препинания»).

Кроме большого затруднения у наших учащихся в расстановке знаков препинания в причастных и деепричастных формах, не редкое явление — отделение подлежащего от сказуемого, стоящих в разных местах простого предложения, а иногда даже рядом. Объясняется ли это интонационным злоупотреблением или чем-либо другим, но явление это встречается довольно часто [7]).

Необходимо подчеркнуть особенно боязнь наших учащихся ставить запятую перед союзом и, хотя бы с него начиналось другое самостоятельное предложение [8]). Вообще необходимо хорошо и

---

[1]) Хрестоматия — «Освобождение и труд», ч. II, изд. 1923 г., стр. 8.
[2]) Учебник Удальцова и Цирес, издание III, стр. 210.
[3]) Там же, стр. 208.
[4]) Хрестоматия Гинзбурга, ч. I, стр. 200.
[5]) Хрестоматия «Освобожденный труд», ч. II, изд. 1923 г., стр. 147.
[6]) Из современной литературы можно было бы взять открытки из повести Ю. Лебединского «Неделя», безукоризненный по языку.
[7]) Незамечаемая никем осина бывает красива и заметна только осенью (Аксаков).
[8]) Раздался утра шум приятный и пробудился человек. А эти муравьи-рабочие торопливо бросали на платформу руду (кокс, плавень) и потом все это паровая машина мигом доставляла наверх и сыпала в пасть раскаленного внутри чудовища (Горький).

обстоятельно выяснить нашим учащимся, когда перед и не ставится запятая (два однородных члена предложения, что учащиеся обычно хорошо знают), когда ставится (указанный выше случай).

О навыках в устной и письменной речи.

Не новость, что учащиеся старших классов нашей школы страдают большими стилистическими недостатками в устной и письменной форме. Большое место заняла «революционная фраза», просто фраза и вообще шаблон. Это вы слышите на собраниях, уроках, читаете в письменных работах, стенгазетах. Слова—увязывать, согласовать, зафиксировать, конкретизировать, мыслить, изживать, подработать, подытожить, дефекты идеология и др. — давно потеряли свой действительный смысл и употребляются так, что получается пример вербального мышления (слова, за которыми не отыщешь смысла). Гладкая речь по звуку в действительности является мало осмысленной по содержанию. Я не говорю о выражениях жаргонного характера («треплешься» и т. п.), с ними должна быть беспощадная война. Необходимо поправлять учащихся, следить за их речью, останавливать, разъяснять. Это обязаность не только преподавателя русского языка, но педагогов и преподавателей всех дисциплин. Работу эту вести строго последовательно, не пропуская никаких случаев; здесь должно быть поставлено «всякое лыко в строку».

Продуманное чтение литературных произведений, разбор их, в особенности классиков, классные доклады, беседы, обмен мнений, подготовка к литературным вечерам и утренникам, самые выступления — все это, умело поставленное и последовательно проведенное, несомненно положительно влияет на развитие стиля.

В письменной речи учащихся письменные работы типа: «сочинение» занимают основное место, они должны проводиться систематически с обязательным исправлением (преподавателем). Случайный характер таких работ никогда не принесет желаемых результатов. При производстве «сочинений» главное внимание необходимо сосредоточить на исчерпывающем и развитом ответе по существу школы. Никаких общих фраз и положений [1]). Или выделяется фабула произведения, или текст, характеристика лиц или постановка развертывающегося действия и т. п. (это подчеркивает записка ГУС'а — вып. 5, стр. 62, § 12). Если ведется характеристика, так

[1]) Встречаются письменные работы из 3 страничек, из которых первая страничка заполняется общим предисловием, применимым и изготовленным для всех произведений всех эпох. Третья страничка представляет из себя набор архиреволюционных фраз общего характера и только лишь вторая страница говорит немножко по содержанию темы. Этим, по мнению учащихся, они страхуют себя от ошибок: первая и третья страницы изготовлены заранее и прокорректированы и применимы во всех случаях, а на второй странице он может сделать только треть возможных для него ошибок.

не следует ее смешивать с изложением содержания, может-быть, и добросовестным.

Совершенно необходимым в стилистических упражнениях является составление плана, краткого и развернутого, краткое и подробное конспектирование и тезирование. Не всегда легко бывает учащимся правильно выделить тезисы, так как затруднительно бывает для них отделить существенное от несущественного, поэтому и в беседах и во всех письменных работах следует обратить внимание на развитие способности рассуждения и уделить ему должное место.

Опыты самостоятельного литературного творчества должны иметь свое место. Запись собственных наблюдений, посильная критическая оценка произведения или статьи, рассуждения на литературно-общественную тему, наконец, что весьма важно, работа в школьной стенгазете в виде корреспондирования или ином каком-либо виде (записка ГУС а вып. 5, стр. 63).

Большое значение в деле устного и письменного стилистического развития на всех ступенях и классах имеет заучивание наизусть. Средство старое, испытанное, проверенное, но опороченное фактами старой школы, когда заучивание наизусть превращалось иногда в бессмысленное «задалбливание». Конечно, осмысленное заучивание с хорошим выразительным произношением прозы и стихов наших классиков есть несомненное дело развития культуры речи, обогащения языка, богатство словаря. Что касается образцов современной литературы, то здесь необходимо делать выбор: одно дело современность и идеология, другое — язык. Конечно, весьма полезно заучить отрывки из речей и статей В. И. Ленина, но из художественной литературы образцы языка нужно брать с осторожностью.

Заучивание наизусть необходимо вести во всех классах и непременно систематически, не обременяя учащихся, не превращая в «долбню», а маленькими долями накапливая запас (10—15 строк в неделю дадут 40—60 в месяц).

ЧАСТЬ III.

Методические записки к программным материалам по литературе.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ ПО КУРСУ ЛИТЕРАТУРЫ V КЛАССА.

Основной обществоведческой темой 5 года обучения является деревня в прошлом и настоящем. Поэтому вполне естественно будет если основной материал по литературе будет ориентирован на эту тему — т.-е. даст ряд ярких образов, которые помогут учащимся усвоить обществоведческий курс.

Предлагаемая ниже проработка литературного материала построена так, что учащийся получает ряд картин и образов дореформенной крепостной России, образы деревни после реформы и деревни современной. Последняя тема дана на детских образах, как наиболее доступных пониманию учащихся, ибо образы взрослых в современной литературе даны зачастую со стороны, мало доступной учащимся. Проработка литературных произведений должна сообщить учащемуся навык создания при чтении образа, а последовательность усваиваемых образов должна заронить идею изменения образов в литературе в связи с изменениями окружающей жизни. Это позволит подойти в конце года к более глубоким, хотя, конечно, все же еще элементарным формам социологического анализа. В этих целях вслед за темой «современные крестьянские дети» дан ряд произведений, объединенных темой «суеверия» — что даст первое осознание зависимости от производственных условий высших «надстроек» «мировоззрения». Центральным пунктом здесь будут произведения народной поэзии, детальный анализ которых займет начальные работы шестого года. Литературные произведения здесь будут взяты, как материал, помогающий осознать эту зависимость. Такой порядок прохождения сообщает курсу внутреннюю логичность и последовательность, которая будет почувствована учащимися и в подведении итогов года даст возможность легче осознать пройденный курс. Ставить ли вопрос о теме, перед работой над рядом произведений в целях планирования ее, или после, в целях подведения итога проделанной работе, должно быть предоставлено такту преподавателя. В предлагаемой проработке тема, как момент планирования, выдвинута лишь в середине курса по мере повышения сознательности учащихся и укрепления у них навыков планомерной работы. Само собой разумеется, что данный в проработке

порядок прохождения литературного материала является одним из многочисленных возможных.

Предлагаемые ниже проработки — по отношению к каждому произведению имеют две установки, — во-первых, научить смотреть на литературу, как на «познание жизни» — т.-е. искать в литературном произведении социальной картины и, во-вторых, дать учащемуся почувствовать литературное мастерство. При чем авторы проработок не мыслили эти две стороны литературного произведения, как независимые друг от друга. Литературное мастерство превращает картину социальных отношений в литературное произведение, а не в статью или научную книгу, поэтому работы по осознанию литературного образа авторы пытались построить так, чтобы они вели и к осознанию литературного мастерства. В качестве конечной цели на 5 году обучения составители имели ввиду осознание учащимися некоторой специфичности литературного художественного произведения и приобретение ими элементарных навыков подхода к нему. Желательно, чтобы уч-ся осознали необходимость художественного чтения литературного произведения, а не только толкового чтения, достаточного для научной статьи, получили некоторое представление о литературном произведении, как организованном целом, — в этом плане желательно, чтобы была осознана роль заглавия и значение центрального образа, выяснение его обычно и является центром предлагаемой работы. Относительно самого характера работы необходимо сказать, что авторы считали необходимым держать учащихся как можно ближе к тексту. Навык цитирования должен быть хорошо усвоен в работе 5 года. Самая работа построена по плану работы в классе, под руководством преподавателя и только отдельные моменты предоставлены самостоятельной работе уч-ся. Так поступить составителей заставило сознание необходимости дать учащимся метод работы, что в данном возрасте особенно в отношении такой сложной работы, как работа над литературным произведением, может быть достигнуто только при условии руководства преподавателя и руководства бдительного. Составители считали также нецелесообразным прибегать к методу групповой работы в основных линиях проработки, считая, что основная линия, линия анализа центрального образа литературного произведения должна быть проделана всем коллективом класса. Групповые работы могут быть даны на 5-м году или как упражнения в целях укрепления приобретенного навыка или как поверочные, или как дополнительные в целях исследовательской проработки второстепенных моментов темы. Примерный расчет времени взят почти всюду с значительным излишком (до 10%) — это, во-первых, даст преподавателю возможность поставить ряд дополнительных работ, по выяснению второстепенных образов, анализу стиля и языка, дополнить программу другими произведениями в связи, напр., с юбилеями, кампаниями, заинтересованностью уч-ся тем или иным произведением, наконец, в случае надобности усилить грамматическую или орфографическую работу.

Указанный в программе литературный материал представляет собою ряд произведений не особенно сложных по форме, доступных по содержанию для возраста 12—14 лет. Работа над ними должна приохотить учащихся к чтению серьезной книги и дать им основные навыки чтения сознательного. Для достижения этой цели педагогически наиболее рациональным будет потемное расположение материала. Такое расположение сообщит проходимым произведениям известный «вес», заставит учащихся взглянуть на чтение не как на развлечение или забаву, а как на источник знания и отправную точку для мысли. Литература предстанет пред учищимися, как «познание жизни». Социологический элементарный коментарий внесет в дальнейшем в это представление необходимые поправки, но при первом знакомстве с литературой такое представление о ней будет педагогически наиболее целесообразным.

Наряду с принципом тематического расположения литературного материала необходимо иметь в виду и принцип прохождения его в исторический последовательности. Сбивчивость хронологических представлений у современных учащихся, доходящая до курьезов, заставляет более тщательно выдерживать этот принцип, по крайней мере в пределах темы, и на пятом году обучения и, по возможности, меньше приносить его в жертву принципам формальной и социологической систематизации.

Помещенные в программе произведения современной литературы бьют своим материалом: при всем несовершенстве, иногда, формы, содержание их само по себе настолько сильно захватывает во время чтения молодое сознание, что литература прошлого становится после них «не интересной», менее живой, по-просту говоря, пропадает; ее сильные стороны (напр., совершенство формы) слишком мало ценятся учащимися этого возраста, чтобы из-за них произведения классиков могли стать наравне с захватывающими картинами «Правонарушителей» и потрясающими сценами «Ташкента».

Условия работы на 5 году обучения — соединение в одном классе учащихся разной подготовки, пришедших из разных школ I ступени, иногда, а для провинции зачастую, новизна класса для преподавателя делают необходимым постановку предварительной темы, работая над которой, преподаватель получил бы возможность, прежде чем приступить к основной работе, ознакомиться с классом, уровнем его знаний и навыков и хотя бы несколько подравнять их.

Такой предварительной темой может служить басня. Басня проста по форме, она близка и знакома учащимся по I ступени. Но она известна им, как забавная сценка. Здесь мы дадим басню, как средство «говорить истину в полоткрыта» и как социальную сатиру, на материале басен Крылова «Гуси» «Слон на воеводстве», «Волки и овцы», и Демьяна Бедного «Кларнет и рожок», «Пушки и соха».

I тема — Басня.

Первое истолкование литературного произведения есть его выразительное чтение. Поэтому первой задачей в работе 5 года можно поставить выразительное чтение басни. Эта работа имела место и в I ступени, но здесь она получит более серьезный характер. Учащиеся не только инстинктивно находят нужную интонацию, они уже осознают некоторые элементарные правила выразительного чтения, учатся подходить к нему методически, устанавливая паузы, выделяя голосом имеющие особую ценность в данной фразе слова. Для этого хорошо прибегнуть к графическим изображениям. Могут быть установлены правила выразительного чтения (см. Острогорский — «Выразительное чтение» М. 1911 г. Голубков. — «Рабочая книга по литературе для 5 группы», стр. 58—61): разделение паузой рядом стоящих «ценных слов», чтобы каждое из них могло быть выделено при произношении, употребление паузы перед словом, которым хотят поразить слушателя (А вы, друзья, лишь годны на жаркое). Сами паузы уже могут быть разделены на большие, средние и малые. Равным образом желательно добиться различения ударений разной силы. Относительно употребления их могут быть установлены также некоторые правила. Ударением выделяются: а) имена действующих лиц при первом их упоминании, б) слова противополагаемые одно другому по смыслу. Соблюдением этих правил наряду с более тонкой эмоциональной интонацией отдельных фраз и даже слов можно ограничить требования выразительности чтения учащихся на первых порах. Выразительность мелодики, темпа может быть целью лишь дальнейших работ.

Работа над выразительным чтением басни может быть начата с бесед о выразительном чтении, его приемах и с установления выше упомянутых правил. Для обозначения различных видов пауз и ударений вводятся условные обозначения (—̣̣̣̣̣ слабое ударение, ′— более сильное, ″ — сильное, такие же обозначения вводятся и для слов, произносимых «вместе» (⌒) для пауз (|, ||). Затем учащиеся пишут басню с этими «нотами».

Например:

Предлинной хворостиной |

Мужи́к | гу″сей гнал в город про̄да̄вать,

И, правду истӣну сказать,

Не очень вежливо | честил свой гурт гусиный;

На бары″ши спешил | к базарному он дню,

| А где до при́были косне̄тся,

Не только там гуся̄м | и лю́дям достается ||.

«Нотировка», разумеется, дана одна из возможных.

Далее, учащиеся выписывают в две колонки противополагаемые друг другу по смыслу слова: а) в жалобе гусей (не виню — иначе . . .), б) в диалоге гусей и прохожего (вы — предки; Рим спасли — что сделали? . .). Это дает им возможность установить ударения в данных отрывках. Затем учащиеся определяют тон речи гусей и прохожего. (Везде ли гуси говорят одним тоном?). Важно добиться должного произношения фразы «Мы? — ничего» с большой паузой между словами, выражающей смущение гусей, и резкой смены при этом тона надменного на тон крайней растерянности.

Работа над второй басней должна иметь характер несколько иной. Здесь мы останавливаемся на рассмотрении формальной стороны басни, ее композиции, художественных средств. 3-я басня прорабатывается самими учащимися по образцу первых 2-х, — эта работа будет иметь контрольный характер.

В заключение разбора крыловских басен желательно дать письменную работу, которая бы выявила состояние орфографических навыков учащихся и их владение письменной речью. Темой может служить выяснение того или иного басенного образа, например: «Волк в баснях», «Овца в баснях», при чем учащиеся могут использовать весь известный им басенный материал, не ограничиваясь проработанными в классе баснями.

После басен Крылова необходимо перейти к басням Д. Бедного. Чтение и разбор их уже не представят большой трудности. Здесь нужно только подчеркнуть традиционность басенной формы, ее применимость к вопросам общественной сатиры в новейшее время. После того, как учащиеся познакомятся с баснями Крылова и Д. Бедного, естественно будет перейти к их сравнению. Путем внимательного анализа текста можно в коллективной работе установить различное отношение авторов к обличаемому ими злу: — благодушную насмешку Крылова, резкую осознанную классовую вражду Д. Бедного. Результаты анализа формулируются и записываются. Последующая беседа, в которой преподаватель ознакомит учащихся с биографией авторов, положением их в окружающей социальной среде, даст объяснение различным подходам их к жизни.

Закончит проработку подытоживающая беседа о басне, как литературной форме, ее языке, ее общественном значении. Выводы этой коллективной работы также формулируются и записываются. В заключение хорошо применить изученные приемы басни в школьной общественной работе (в стенгазете).

Итак, проработка первой темы (вступительной), во-первых, позволит выяснить преподавателю: а) навыки чтения учащихся, б) уровень их орфографических и стилистических навыков, в) умение передать содержание прочитанного небольшого произведения (во время бесед по поводу басен), г) умение усваивать результат коллективной классной работы и сообщения учителя; во-вторых. а) даст учащимся основные приемы выразительного чтения, б) подведет их к некоторым элементарным приемам литературного анализа, в) даст понятие о басне, как литературной форме, г) образы двух

баснописцев, д) позволит оценить значение басни, как общественной сатиры, е) предоставить достаточное количество упражнений в точной устной и письменной формулировке выводов при помощи учителя, ж) даст возможность провести самостоятельную письменную работу.

Особенное внимание следует обратить на формулировку материала, подлежащего записи, так как здесь закладываются основные навыки научного языка, научного мышления и приемов научной работы. Основная тетрадь ученика должна представлять собой конспект-справочник проработанного литературного материала. Поэтому не целесообразно ее же делать и тетрадью для грамматики, в особенности, для всякого рода упражнений.

Количество письменных работ (принимая во внимание записи проработанных выводов, правил, кратких биографических сведений, определений, теоретико-литературных и иных) вполне достаточно для упражнений в навыках при нормальном их уровне. В противном случае лучше отводить для соответствующих упражнений минут 5 — 10 в конце урока раза 2-3 в неделю.

Примерный расчет времени.

Работа в классе.		Домашняя работа.
Крылов. «Гуси». (Приемы худож. чтения басни, разбор, чтение) . . .	2 ч.	Заучивание 2-х басен Крылова и 2—Д. Бедного по выбору учащихся.
«Слон на воеводстве» (анализ формы и языка)	1 »	
«Волки и овцы» (самостоятельная работа учащихся)	1 »	
Письменная работа типа обрисовки того или иного басенного образа	1 »	
Выдача и оценка работы	1 »	
Демьян Бедный. Басни	2 »	
Басни Крылова и Д. Бедного. Сравнение мировоззрений их авторов (работа по тексту с коллект. формулировкой вывода и записью) . . .	2 »	Орфографические и синтаксические упражнения.
Беседа о Д. Бедном и Крылове, их литературной деятельности в связи с исторической обстановкой. Краткая запись основных данных биографических и социально-исторических	1 »	
Басня, ее язык, стиль, общественное значение. Подытоживающая беседа с записью определений и выводов	2 »	
Сочинение басен для стенгазеты . .	1 »	
Всего . . .	14 ч	

II тема. Литература, изображающая крепостничество.

Фонвизин. «Недоросль».

Работой над этим произведением начинается ознакомление учащихся с русской классической литературой. Основной установкой в работе над литературным произведением должно быть уяснение его, как фактора, формулирующего общественное (классовое и групповое) сознание. Конечно, эта задача может быть осуществлена лишь в результате долгой работы и в виду возраста учащихся 5 года обучения в относительной степени. Но все же основные линии работы должны иметь эту цель в виду, и из методов работы должны быть устранены те, которые ей противоречат. Таковым, прежде всего, был бы подход к литературному произведению, только как источнику сведений об эпохе или как к иллюстрации обществоведческой темы. Исторические сведения должны не извлекаться из литературного произведения, а быть тем точным материалом, по сравнению с которым литературное произведение обнаружит себя, как изображение эпохи, преломленное сквозь призму авторского сознания, в свою очередь обусловленного принадлежностью автора к той или иной классовой группировке. Поэтому, работе над «Недорослем» следует предпослать беседу о крепостном праве. Беседа эта может быть проведена в плане выяснения того, что учащиеся знают по этому вопросу. Преподаватель, в случае надобности, внесет дополнения.

Следующий урок займет элемнетарный исторический экскурс преподавателя на тему: Екатерининский век, Фонвизин, личность, характер дарования. Материал — Покровский, т. II. Фонвизин — «Чистосердечное признание». Некоторые отрывки из последнего могут быть прочитаны в классе. Основные данные сообщения учащиеся записывают. Степень владения навыками определит роль учителя в этой записи. Эта роль, очень большая во время проработки вступительной темы, здесь может ограничиться лишь предварительными указаниями. Данные этих бесед образуют тот фон, который поможет правильно понять и оценить рисуемые в «Недоросле» картины.

Чтение «Недоросля» на 5 году обучения ставит перед педагогом ряд серьезных вопросов со стороны и формы и содержания. Само собой разумеется, что вопросы формы «Недоросля» — как ново-классической комедии — для учащихся данного возраста недоступны и не интересны, и поэтому должны остаться в стороне; равным образом мало доступной и интересной будет и идеология комедии, выраженная речами резонеров. Педагогические мотивы заставляют давать литературное произведение с интересной, захватывающей стороны—таковыми для учащихся могут быть бытовые и обличительные сцены комедии. Поэтому, для проработки могут быть даны отрывки: действие I; действие II, явление 4, 5, 6; действие III, явление 3—7; действие IV, с 7 явления до конца и действие V. Содержание остальных явлений передается преподавателем, чтобы учащимся была

ясна интрига комедии. Эти краткие передачи послужат для учащихся к тому же образцом краткого конспекта. Поэтому необходимо внимательно прорабатывать, прямо «отделывать» их со стороны языка, его точности и правильного несложного, доступного учащимся построения фразы. Чтение комедии лучше вести по ролям. Подготовка этого чтения не представит затруднений для учащихся после работы над чтением басен. Характер действующих лиц и их манера, говорить устанавливаются коллективной работой — путем оценки классом чтения отдельных учеников. Чтение указанных выше явлений II акта явится дальнейшим упражнением учащихся. Затем учащиеся записывают краткое содержание действия. Эта первая работа по выделению интриги потребует значительного руководства преподавателя. Передача учителем содержания первых двух явлений III действия послужит примером, который яснее покажет учащимся дефекты их предыдущей работы. III действие прочитывается учащимися в классе про себя и лишь 7 явление может быть дано в чтении по ролям, как завершающее упражнение. Третье действие дает достаточно материала для обрисовки крепостнических отношений, поэтому можно дать учащимся письменную работу на тему: «Господа и слуги по «Недорослю». Сначала подыскивается по тексту материал. Уже одно количество страниц, посвященных изображению отношений между господами и слугами, определит степень интереса Фонвизина к этой теме. Затем, подобранный материал разрабатывается в сочинение. План его может быть дан в коллективной работе, особенно если в I ступени работам этого рода не было уделено достаточно внимания. После выполнения работы, ее разбора, оценки учащиеся могут выполнить аналогичную домашнюю работу на тему: «Учителя в крепостную эпоху». Разное отношение к выведенным в комедии типам учителей заставит учащихся внимательнее всмотреться в текст и выявить такую черту автора, как отрицательное отношение к духовенству (Кутейкин) и уважение к военной службе (Цыфиркин). При разборе сочинений можно затронуть вопрос о том, прав ли Цыфиркин, ни во что ценя труд, безрезультатный не по его вине. Беседа даст почувствовать своеобразно барское отношение автора к труду. В качестве работы, фиксирующей содержание комедии, может быть дана запись интриги, прерванная на II акте.

Учащиеся в такой проработке получили литературную картину крепостного права, — очень хорошо сопоставить с этой картиной подлинные документы эпохи. Ленинградские школы могут воспользоваться для этого выставкой крепостного быта в бывшем шереметьевском особняке. Эта экскурсия поможет и оценить достоинства литературной картины, данной в «Недоросле» и дополнить ее новым и ярким материалом. После этого можно поставить заключительный вопрос: как Фонвизин считает возможным устранить безобразия крепостного права? Материал 1 явления V действия позволит развернуть диспут: правильны ли мысли Стародума, высказываемые им здесь — и образ Фонвизина, «Друга свободы», приобретет,

при всей его гуманности, черты эпохи и класса. Этот диспут не только даст материал для развития речи самим своим процессом, а также выводом, формулировками, но и, поскольку выводы и формулировки должны быть записаны, позволит подойти к вопросам ведения протокола. Вряд ли целесообразно ставить здесь еще задачу записи прений.

Работы по языку могут итти в двух направлениях. Во-первых, в плане наблюдения над стилем (простонародность выражений Простаковой, устарелые слова) — эти наблюдения делаются попутно (при чтении, характеристике). Задача их — только приучить учащегося всматриваться в эту сторону литературного произведения; какие-либо углубленные работы здесь еще преждевременны. Во-вторых, здесь прорабатываются вопросы синтаксиса, начатые в I теме.

Примерный расчет времени.

Классная работа.		Домашняя работа.
Вступительные беседы (см. выше). Краткая запись их существенного содержания. Чтение по ролям I действия (с подготовкой путем беседы о характере действующих лиц, их манере говорить и т. п.) .	2 ч.	Чтение I действия, как подготовка к работе в классе.
Чтение по ролям II действия, запись интриги I и II действий	2 »	Упражнения в письме бессоюзных сочетаний предложений.
Чтение III действия (передача преподавателем содержания 1 и 2 явления, чтение учащимися про себя остальных и чтение по ролям 7 явления)	1 »	
Письменная работа на тему: «Господа и слуги» по «Недорослю», ее разбор, оценка	3 »	
Чтение комедии с 7 явления IV действия до конца	1 »	
Запись интриги комедиии	2 »	Письменная работа на тему: «Учителя мелкопоместного дворянства в конце XVIII в.».
Проверка и оценка домашней работы	1 »	
Беседы и диспут (см. выше) с записью выводов и формулировок . . .	2 »	
Всего . . .	14 ч.	

Пушкин. «Капитанская дочка».

В этой повести учащиеся имеют перед собой изумительный образец литературного мастерства. Простота и экономия изобразительных средств и приемов, законченность композиции (например, последовательно приведенный принцип симметрии в расположении действующих лиц), изумительное развитие действия, простота фразы в ее словесном составе и синтаксическом строе при грамматической правильности построения — ставят это произведение на исключительное место даже среди памятников русской классической литературы. Дать учащимся в пределах возраста это почувствовать и понять — должно составить одну из важных задач работы над повестью. Совсем иное отношение возбуждает в нас идеология «Капитанской дочки». Взгляд на Пугачева и пугачевщину Пушкина, конечно, не наш. Поэтому, читая повесть, необходимо пробудить у учащихся критическое отношение к изумительно нарисованной Пушкиным картине, научить их различать правду художника от правды исторической. Эти цели и будут руководящими в проработке и определят ее характер и метод — с одной стороны, это будет «медленное чтение» (термин Гершензона), воссоздание пушкинских образов, с другой стороны, критическая оценка их «действительности» путем привлечения исторического и другого литературного материала.

По мотивам, изложенным в замечаниях к предыдущей теме, проработку лучше начать сообщением учителя, дающим социальной истории второй половины XVIII века краткую, но яркую картину. Основные данные и факты этого сообщения учащиеся записывают (руководство преподавателя, имея в виду, что некоторые навыки уже приобретены учащимися, может быть ослаблено). После этого идет чтение первой главы. После чтения хорошо провести беседу на тему: отношение помещиков к дворовым и учителям в «Капитанской дочке» и «Недоросле». В этой беседе учащиеся определяют сходство отношений по существу и различное изображение их у того и другого автора. Содержание беседы может явиться и темой письменной работы. Второй темой, проводимой также путем беседы, можно сделать воспитание Гринева. Хорошо избрать отправной точкой заветы отца, выписать их, решить, который из них является главным, обратив внимание на эпиграф ко всей повести. Это даст учащимся почувствовать те композиционные нити, которые, пронизывая всю повесть, придают ей эту удивительную внутреннюю замкнутость и законченность. Обсуждение первых шагов Гринева с точки зрения заветов отца даст и хороший прием построения характеристики, превращая ее из «черт характера» в логично и связно построенное целое и, кроме того, введет учащихся в основной мотив повести: столкновение чувств и простого отношения к людям молодого Гринева с условным понятием чести. При чтении второй главы хорошо поставить вопрос о том, что дает она нового для характеристики Гринева. Это даст один из больших мотивов повести — человечность Гринева (Заячий тулупчик, см. Воронский), позволит остановить вни-

мание на приемах характеристики — изображением поступков и действий, а не рассказом о переживаниях. Хорошо, наряду с этим мастерством обрисовки больших моментов показать мастерство в обрисовке деталей. Во второй главе есть единственное в повести описание природы — буран. Можно остановиться на этом описании и показать мастерство Пушкина при кажущейся безыскусственности и простоте. Сделать это можно, обратив нимание на звукопись описания бурана и ритмику фразы, хотя бы на правильное анапестическое окончание заключительной фразы (завыва́нием бури и ка́чкою тихой езды), так изумительно передающее успокоение и сон после пережитых тревожных минут. Кроме того следует остановиться на сне Гринева, отметить его, как прием предварения будущего. Эти замечания относительно роли в дальнейшем тех или иных моментов и лиц, постепенно выводимых, следует делать попутно, с целью сделать живыми для учащихся линии композиционной связи. Само собой разумеется, это надо делать не пересказывая заранее содержания повести, что лишило бы чтение ее интереса, а лишь предлагая учащимся тот или иной момент, отметить в их памяти для будущего. Анализ третьей главы можно сделать предметом лабораторной работы учащихся. В качестве задания можно дать им проследить прием контраста, как основной мотив построения этой главы (Крепость-деревушка, вместо коменданта — комендантша, мотающая шерсть и т. д.), притом контраста иронического, но в то же время не отталкивающего симпатии читателя от изображаемых лиц. Руководству преподавателя в этой работе будет принадлежать большая роль. Он обращает внимание на первые «контрасты», помогает осознать их, как прием, применение которого в дальнейшем учащиеся могут найти путем самостоятельной работы. Осознание иронич-ности некоторых контрастов может быть дано, конечно, тоже лишь в беседе. Необходимо лишь в проведении беседы держать внимание уч-ся на тексте, цитируя его, заставляя цитировать их самих. В классе способном можно, дав в беседе контраст, как литературный прием предоставить учащимся самим всю дальнейшую работу.

В классе малоразвитом и непривыкшем к работе над художественными произведениями эта работа превратиться в беседу преподавателя.

Детальный анализ первых трех глав введет учащихся в метод медленного чтения. Продолжать в дальнейшем работу тем же методом значило бы сделать учащимся чтение повести утомительно-длинным. Поэтому дальнейшее чтение лучше перенести на домашнюю работу. Классные занятия некоторое время могут быть отведены для работы по наблюдению над языком. По окончании чтения следует остановиться еще на анализе одной главы и затем поставить ряд вопросов к проработке всей повести. Целесообразнее остановиться на 11-й главе. Она даст большие моменты повести — характеристику Пугачева и генералов. Эта характеристика важна для определения отношений Пушкина к Пугачеву, — татарская сказка. Эта сказка даст, к тому же, учащимся понимание аллегории (может

быть сообщен и термин). Можно отметить тот же принцип симметрии в композиции главы (2 генерала, — добрый и злой), принцип контраста (злой — старичок, добрый — Хлопуша с ужасным лицом), введение комической детали (Савельич); хорошо обратить внимание на настроение конца главы, данное унылой песнью татарина-кучера.

В целях повторения, проверки и возобновления в памяти содержания повести могут быть даны учащимся работы по выражению в схеме и графике сюжета, действующих лиц, предваряющих моментов (сон) и лиц (Зурин 1-й гл.). Эта работа выявит приемы развития действий, моменты, задерживающие и двигающие действие повести, возбуждающие внимание читателя (момент случая), основные композиционные линии (симметрия образов) и т. д.

После такого имманентного изучения повести необходимо приступить к ее критической оценке, к сопоставлению изображенного в ней с исторической действительностью. Преподаватель знакомит учащихся с подлинным характером Пугачевского движения. Эти беседы сопровождаются записью основного содержания. После этого можно перейти к заключительному моменту — выяснению пушкинского освещения Пугачевского бунта. Для этого можно поставить в плане лабораторной работы выяснение образа Пугачева. Учащиеся могут подобрать все те сцены, которые возбуждают симпатию к Пугачеву. Содержание этих сцен даст материал для интересных выводов (чем, какими поступками возбуждается в читателе симпатия к Пугачеву). Эта проработка выяснит в глазах учащихся тот максимум благожелательного отношения к вождям крестьянской революции, который допускался дворянской психологией, дворянским мировоззрением даже такого, возвышающегося над своим веком человека, как Пушкин. Лабораторная работа по 13 главе на тему, какими словами Пушкин называет восставших крестьян, беседа о том, как идиллически изображает он прекращение восстания в усадьбе Гриневых, ярко вскроют классовую психологию поэта.

Заключить работу может диспут на тему: прав ли был Гринев в своем поведении во время Пугачевского бунта? В этом диспуте еще раз пройдет перед учащимися материал повести, мировоззрение Гринева, других действующих лиц. Запись выводов с приведением мотивировок введет учащихся в навыки письменной речи более сложного типа, чем практиковавшиеся раньше (сочинение типа: положение и доказательство).

Кроме того, для упражнений в письменной речи необходимо провести 2 — 3 письменных работы, более или менее значительных по объему, из них хотя бы одну домашнюю. Темами могут служить — «Отношение господ к учителю», «Слуги по Недорослю и Капитанской дочке», «Отношение крестьян и слуг к господам по тем же произведениям», «Пугачев Пушкина и исторический Пугачев» и т. д. Желательно дать и какую-либо тему характера свободного сочинения — эпизод не обрисованный Пушкиным и т. п.

Итак, работа над «Капитанской дочкой» даст учащимся навык «медленного чтения», научит их относиться внимательно к вопросам

формы, ценить и понимать литературное мастерство в композиции и слове. Наряду с этим учащиеся подойдут к вопросу о том, как классовая принадлежность автора сказывается в подходе к изображаемому событию, и еще раз подчеркнут тот факт, что картина, нарисованная в литературном произведении, есть не действительность, а авторская мысль о ней. Работа по разбору повести, кроме того, потребует от учащихся работы мысли, а следовательно, и работы по выражению мысли, а те записи, которыми сопровождается проработка темы начнут подводить их к навыкам конспектирования и ведения протокола.

Примерный расчет времени.

Классная работа.		Домашняя работа.
Вступительная беседа с записью . .	2 ч.	
Беседы по прочтении I главы, перемежающиеся с самостоятельной работой учащихся (см. выше) . .	4 »	Чтение повести.
Проработка 2-й главы (см. выше) . .	3 »	
Проработка 3-й главы (см. выше) . .	3 »	
Проработка 11-й главы	3 »	
Работа над анализом композиции повести (схема сюжета, графики отношения действ. лиц и т. п.). Лабораторная работа учащихся . .	4 »	
Ознакомление с Пугачевым и пугачевщиной по историческим сочинениям и материалам (доклад учителя или ученика с краткой записью основного содержания) . . .	2 »	
Выяснение образа Пугачева (лабораторн. работа по тексту, см. выше)	3 »	
Выяснение отношения Пушкина к пугачевщине (по 13 гл.)	2 »	
Диспут на тему — прав ли был Гринев в его поведении в дни пугачевщины	3 »	
Две классных письменных работы с разборами их	6 »	Домашняя работа типа сочинения.
Разбор домашней работы	1 »	
Всего . . .	36 ч.	

Пушкин — «Дубровский».

Следующим произведением в работе 5 года явится «Дубровский». Если в «Капитанской Дочке» Пушкин «реконструировал» екатерининскую эпоху, то здесь он изображает события, ему современные.

Несколько замечаний такого рода в заключение проработки «Капитанской Дочки» свяжут естественно работу над тем и другим произведением. Чтение произведения дается на дом — легкая по языку и увлекательная по содержанию повесть будет прочтена быстро. Эта увлекательность повести требует осторожного подхода к вопроснику, даваемому перед чтением — он не должен досадливо прерывать чтения. В виду того, что центром повести является образ дворянина-бунтаря, при чтении поставить задание — выписать описание наружности Дубровского из повести. Это задание просто, оно будет сделано во время чтения (начало навыка «беглых заметок») — в то же время две наружности героя — в рассказе Анны Савишны и в официальной бумаге — заставят подумать учащихся, которая из них является истинной. Обсуждение в классе результатов работы приведет естественно к выяснению и внутреннего облика Дубровского — хотя бы приемом подбора прилагательных, которые, будучи записаны на доске и в ученических тетрадях, послужат отправным пунктом для дальнейшей работы — подтверждения их событиями повести. Следует поставить вопрос о подтверждении именно событиями, так как это подведет учащихся к вопросу о Пушкинском методе характеристики — показом в действии, а не рассказом о переживаниях. Эти записи могут быть развиты учащимися в письменные работы, например, «Храбрость Дубровского». Если цельная характеристика еще недоступна учащимся данного возраста, то такие работы могут быть даны. При оценке их, коллективной, необходимо обратить внимание на то, нет ли в изложении не относящегося к теме, и на то, нельзя ли в передаче моментов повести сильнее подчеркнуть черту характера, данную в заглавии. Образы второстепенных действующих лиц учащиеся выясняют в домашней работе— индивидуальной или групповой. Зачитывание и обсуждение этих работ натолкнет на сравнение этих образов с образом Дубровского. Результаты беседы на эту тему, точно и кратко формулированные, следует записать. Образ Дубровского будет, таким образом, учащимися осознан, как главный и центральный образ повести. Когда облик Дубровского, таким образом, будет выявлен, можно поставить в беседе вопрос — что заставило Дубровского стать разбойником. Задача беседы показать, что ответ, который дадут учащиеся — обида, нанесенная Троекуровым, отобрание имения — не полны, что здесь виною строй — отбирает суд, преклоняющийся перед богатством, даже не перед знатностью только. Следует обратить внимание (найти в тексте) мотивы уважения к Верейскому самого Троекурова. Отдельные учащиеся могут найти мотивы уважения к деньгам у других героев повести. Вывод беседы хорошо записать. В эту беседу учитель внесет социологические комментарии. Результаты могут быть даны в работе «Богатые и бедные дворяне по повести», «Богатому все возможно» (эпиграф «Капитанской Дочки»), Легко ли дворянину «хранить честь смолоду» в двадцатых годах XIX века. Эти работы, по сравнению с работами первого триместра потребуют более сложных навыков в расположении материала. Изложение со-

бытий в них будет служить к доказательству определенной мысли. Работа по выявлению внутреннего облика Дубровского к работам такого рода подготовит.

Работу над формой можно поставить в плане учета. Если повесть прочтена с интересом, можно поставить в беседе вопрос, интересно ли она читается — среди разнообразных ответов на вопросы, какие места наиболее интересны в повести и чем, преподаватель в беседе может найти линию к манере повествования — загадочность, неожиданное развитие действия. Манера Пушкина не столько рассказывать, сколько показывать лиц в действии, могла быть подмечена в предыдущих беседах. Здесь о ней можно поговорить, как о преобладающей. Можно сделать еще следующую работу — предложить учащимся написать кино-сценарий (что изображено, надпись на экране). Начало этой работы проделывается в классе коллективно (может быть дано и самим учителем с комментариями), остальное выполняется учащимися на дому. Работа, как показывает опыт, проделывается с большим интересом. Разбор работ укажет как легко укладывается в сценарий повесть, т.-е. еще раз подчеркнет ее сюжетность. Работа над языком повести трудна, мало благодарна и потому может и не входить в план проработки.

Примерный расчет времени:

Беседа о «Дубровском»	1 ч.	
Письменные работы о «Дубровском» . .	2 »	
Проверка работ и беседы о том, что заставило Дубровского стать разбойником	3 »	Домашняя письменная работа — 4 ч.
Проверка домашних работ и беседа на тему «Дубровский и другие действующие лица»	2 »	
Беседа о форме повести	2 »	
Кино-сценарий — беседа 1 ч., проверка 2 ч.	3 »	
Всего . . .	13 ч.	

Тургенев — «Бурмистр».

После работы над Дубровским мы переходим к «Бурмистру» Тургенева. В «Дубровском» мы имели картину крепостного права, образы крестьян и помещиков эпохи еще прочного существования строя. В «Бурмистре» строй накануне упадка. Прохождение «Бурмистра» в 5-м классе представляет собой особые трудности. Рассказ мало сюжетен. Исключительно глубокий по социальному анализу, он воспринимается учащимися, как скучный. К его проработке надо подготовить вступительной беседой. Беседу эту можно построить на предыдущем материале. Темой ее будет — крестьяне по «Дубровскому» и «Капитанской Дочке». Подчеркнуть то, что крестьяне — земледельцы, что они живут в общине-миру, что это

коллектив, в пределах одной деревни спаянный. Затем поставить вопрос — когда же началось «расслоение деревни» — новая деревня без барина, но с кулаком. Можно поставить вопрос и элементарнее — мы имели картину крепостного права, посмотрим, как оно рушилось. После этого можно указать учащимся, что прекрасный ответ они найдут в рассказе «Бурмистр». Чтение рассказа, как выше указано, мало интересное само по себе для учащихся, лучше сразу превратить в работу, аналогичную работе над научным обществоведческим текстом. Поэтому хорошо дать учащимся схему, напр., вроде следующей (основа заимствована из книги Кременского «Путь борьбы»).

Бурмистр Софрон.

Его власть.		Его хозяйство.
авторитетом барина.	экономическ. кабалой.	земля, дом и скот. торговля

Учащиеся при чтении заполняют данную схему или подбором цитат или краткими ответами по тексту (с ссылками на стр. — навык цитации). Выполнение этой работы даст учащимся почувствовать глубину социального анализа в данном произведении. В дальнейшей работе необходимо дать почувствовать мастерство Тургенева, умеющего в нескольких словах нарисовать сцену глубокого социального содержания и большой психологической правды. Для этой цели можно взять две заключительные сцены рассказа. Прочтя эту сцену в классе, следует в беседе подвести учащихся к осознанию того, как мастерски изображено поведение крестьян с одной стороны и поведение барина с другой. Можно предложить учащимся найти характеристику отношений барина к бурмистру в заключительной сцене. Можно дать и работу по языку (напр., поставить вопрос, в каких особенностях, синтаксических, проведена в речи старика ремарка « говорил с трудом», можно взять простонародные слова и выражения в речи старика, Софрона и Анпадиста. Эти работы помогут учащимся осознать рассказ не только как обществоведческую картину — большой глубины, но и как мастерское литературное произведение. Заключительная беседа даст некоторые существенные черты экономики эпохи, замену барской власти властью кулака, отмирание крепостного права, под гнетом которого оставались уже только дворовые и тем самым подтвердить обществоведческими фактами верность и полноту нарисованной Тургеневым картины.

Расчет времени:

Вступительная беседа . . .	2 ч. (1 ч.).	(Домашняя работа).
Оценка домашней работы	1 »	Разработка схемы —
Анализ 2-х последних сцен	2 »	2 час.
Работы по языку	1 »	
Заключительная беседа , ...	1 »	
Всего . . .	7 ч.	

Некрасов — «Забытая деревня».

Это произведение можно взять, как иллюстрацию социальной картины, нарисованной в предыдущем произведении. Проработку можно поставить в виде декламации-доклада. Для этого учащиеся должны будут раскрыть имеющиеся в стихотворении термины — социальные понятия (пользование справочником), повторят правила выразительного чтения. Обсуждение этой декламации (напр., интонации бурмистра) введет класс в понимание стихотворения. Так будет дана еще вторая картина крепостной деревни с барином-тенью и бурмистрами-владыками. Проработка займет 2 часа классного времени и часа два домашней подготовки.

Некрасов — «Песня про холопа».

Проработка этого стихотворения по содержанию не требует пояснений. Всей трагичности «мести» учащиеся не поймут, но самый факт самоубийства будет воспринят. При прочтении стихотворения вслух учителем лучше, не фиксируя внимания на самоубийстве, вернуться еще раз к «Бурмистру» и вспомнить положение дворовых у Пеночкина. Хорошо дать домашнюю письменную работу на тему «Дворовые в последние годы крепостного права».

Расчет времени — 2 час. + 1 ч. (проверка работ).

III тема. Пореформенная деревня.

С «Песнью про холопа» мы покидаем эпоху крепостного права. Дальнейшие произведения дадут картину жизни крестьянства уже освобожденного.

Некрасов — Мороз-Красный нос.

Ряд особенностей и существенных особенностей формы этого произведения — близость его размеров к размерам плача, песни делают необходимым восприятие этого произведения на слух, в громком и выразительном чтении. В то же время сложность и тонкости его музыкальной формы делает его мало доступным для чтения уч-ся, поэтому будет лучше, если чтение произведения преподаватель возьмет на себя. — В данном классе учащиеся, конечно, не в состоянии оценить всего мастерства произведения, например, его удивительной композиции — развертывания истории семьи по ассоциациям отдельных моментов похоронного обряда (в 1-й части) и дум Дарьи (во 2-й части). Поэтому центром проработки можно сделать два образа Дарьи и Прокла. Можно прочесть по тексту характеристику могучей славянки и поставить вопрос о том, относится ли эта характеристика к Дарье. — Основной линией можно сделать строки: «лежит на ней дельности строгой и внутренней силы печать». В классе развитом и подготовленном можно предо-

ставить работу группам учащихся, дав им отдельные главы, или отдельные моменты болезни Прокла и его похорон в плане выяснения поведения Дарьи. В классе более слабом лучше проделать это в коллективной работе. Ребята почувствуют и мастерство Некрасова в обрисовке внутренней жизни жестом, движением, прилагательным, наречием. «Сшивая проворной иголкой..... негромко рыдает она». Можно показать как оттенен образ Дарьи образами соседок в сцене пути к кладбищу. Вывод будет: образ Дарьи — образ исключительный. Столь же исключителен и образ Прокла. Учащиеся сами могут найти его характеристику в похоронном плаче родных. Далее можно поставить вопрос, чем было обеспечено благосостояние семьи Прокла. Необходимо, чтобы учащиеся оттенили не только извоз Прокла, но и работу Дарьи («много натку я полотен.....»), а также не забыли и хозяйство Прокла — картофель (с соседних полос) и горохи (т.-е. более интенсивное, чем обычное хозяйство 60-х годов) — это подчеркнет перед учащимися полноту нарисованной Некрасовым картины жизни крестьянской семьи, достаточной и крепкой. Работа по языку и форме будет дана попутно и в связи с указанными выше работами. Следя за обрисовкой переживаний Дарьи, учащиеся при помощи преподавателя отмечают приемы рисовки, сравнение, обычно из крестьянского быта, придание картинности глаголу наречием или деепричастием, обрисовку вещей прилагательным. Можно поставить задание это перед работой, тогда в результате будет получена интересная классификация приемов художественного изображения. Можно проделать и работу постановки в текст, отпечатанный и розданный ребятам, прилагательных, наречий и деепричастий, например, строфа XXXIII. К сожалению, лучшее место строфы XXXVI для этой работы недоступно, равно как вряд ли будет доступно мастерство изумительного описания жатвы (XXI). Впрочем, в классе литературно развитом этот последний отрывок хорошо бы взять. Следует обратить внимание, какие ощущения даны в этом описании и отметить — полноту изображения, неопределенность зрительных и слуховых образов. — Можно провести работу и на характеристике простонародности языка поэмы, хотя здесь надо быть осторожным ибо монгое в языке не простонародно, а песенно. В особенности надо учесть, что простонародный язык современной деревни очень далек от «простонародного» языка Некрасова. Вопроса о стихотворных размерах ставить здесь особенно глубоко не придется. Можно отметить лишь разнообразие их. Это разнообразие будет замечено уже при чтении, при надлежащем чтении можно будет отметить и соответствие некоторых мест плачу-причитанию. Несколько слов, сказанных преподавателем перед чтением помогут учащимся это воспринять. Закрепить работу над произведением можно, дав учащимся или тему по тексту (например, «Крестьянская жизнь») или тему творческого характера — напр., «Думы Прокла за извозом» (в плане домашней работы).

Расчет времени:

Чтение	2 ч.	Домашняя работа — 4 час.
Выяснение образа Дарьи	2 »	
Выяснение образа Прокла и условий его жизни и труда	1 »	
Работа над языком	1 »	
Всего . . .	6 ч.	

Некрасов. — Савелий — богатырь святорусский[1]).

Центральным вопросом можно сделать образ Савелия. Можно предложить найти в пьесе картину Савелия молодого, затем Савелия старого. В развитом классе можно остановиться на шутках дедушки, на отношении его к свекру и на причинах такого отношения (пьянство, — в глаза плюют из-за денег). Следует остановиться на силе дедушки — выбрать все места, которые иллюстрируют характеристику Савелия: «И гнется, да не ломится, не ломится, не валится, ужли не богатырь». Несомненно возникнет и вопрос о верности такой характеристики, что даст повод к интересной беседе-диспуту. Диспут этот можно провести в организованной форме, подобно диспутам при проработке «Капитанской Дочки». Интересен и вопрос о том, сила ли высказалась в сценах «дранья».

В развитом классе можно поставить вопрос о том, чем был в сознании дедушки поступок с Фогелем, обратив внимание на «любимые слова», среди которых последнее «наддай». Здесь перед нами тоже исключительный образ. Проработка должна закончиться беседой о крестьянине и крепостной жизни после реформы. Надо остановиться на двух моментах: — 1) на тяжести крестьянской жизни, (можно найти характеристику этого положения в словах старосты у могилы Прокла), 2) на тяжелом наследии крепостного права — (сломившаяся Корежина). С другой стороны — надо отметить, что в крестьянстве еще были живые и здоровые силы, способные и к труду и к протесту. Можно указать на разницу в годах написания двух произведений. — Учащиеся увидят, как в 70-х годах надежды сменились надеждами на бунт. Эта беседа предварит проработку следующих произведений, этот бунт осуществился в 1917 г., и руководство пролетариата обеспечило ему победу.

Расчет времени:

Проработка образа Савелия . . .	2 ч.
Заключительная беседа	2 »
Всего . . .	4 ч.

[1]) В случае, если преподаватель найдет данную проработку сложной для уровня класса, можно ограничиться сценами крепостного права, но в таком случае работу над этим произведением следует поставить непосредственно после «Дубровского».

IV тема. Послереволюционная деревня.

Путь победившего крестьянства не был легким, оно должно было пройти через разруху и голод — оно прошло.

После беседы на данную тему можно приступить к работе над «Ташкентом» Неверова и «Правонарушителями» Сейфуллиной.

Неверов — «Ташкент — город хлебный».

Чтение может быть дано на дом. Центром проработки следует взять образ Мишки. Первым может быть поставлен вопрос о том, как учащиеся представляют Мишку — проверка по тексту ответов не представит затруднений. Вторым вопросом будет характеристика Мишки. Здесь можно итти двумя путями: или указанным в проработке «Дубровского» — подбором прилагательных с обоснованием их текстом, или же просмотром злоключений Мишки — разбором каждого из них и выявлением основных черт его внутреннего облика. Так как основная черта, которую надо установить — любовь к земле и труду на ней, вряд ли будет дана учащимся в отчетливой формулировке при следовании первым путем, то, может-быть, предпочтительнее путь второй, — при следовании им, эту черту дает сам Некрасов. Кроме того, здесь мы войдем в вопросы композиции повести. Можно дать в виде задания схему пути Мишки до Ташкента — препятствия будут отводить Мишку от прямой линии, преодоление их — приближать. Схема эта послужит отправной точкой для целого ряда бесед. Естественно будет остановиться на отношениях с Сережкой и параллельно на отношениях с Трофимом (тема — «Слабый и сильный товарищ»). Следует особенно остановиться на сцене в степи, перечесть эту сцену в классе, поставив вопрос, что же спасло Мишку. Когда будет установлен образ Мишки, хорошо дать концовку рассказа, ставя вопрос, какие черты Мишки, расставаясь с ним, подчеркивает автор. Быть-может, в классе развитом и привыкшем к приемам литературного анализа, можно этот последний начать отсюда, сделав темой анализа превращение Мишки-мальчика в Мишку-хозяина. Этот путь потребует небольшой беседы и большего руководство преподавателя. Вопросы формы (композиции повести) уже будут затронуты в указанных выше анализах, особенное углубление их для данного класса, быть-может, будет излишним, хотя некоторые черты композиции могут быть легко отмечены по схеме — 2 товарища (слабый и сильный), 2 женщины (барыня и сестра Мишки — плохая и хорошая), 2 хороших человека (Дунаев и Кондратьев). Вопросы характеристики языка можно осветить на анализе описаний, показав, что последние даны языком в восприятии Мишки. Если эти вопросы класс заинтересуют, можно проделать работу и над всей повестью, проследив пределы пользования данным приемом.

Можно отметить приемы, которыми пользуется автор для создания настроения: подбор прилагательных, восклицания, ритмизи-

рующая речь. Можно отметить передачу состояния Мишки в сцене перед встречей с Дунаевым и в степи изображением преимущественно телесных ощущений. Можно поставить вопрос о синтаксическом строе фразы, напр., в начале повести краткие фразы, часто без союза, соединенные только интонацией голоса.

Формы закрепления образа Мишки в письменной работе можно предоставить учащимся — работа в течение года даст им богатый выбор этих форм.

Расчет времени:

Чтение — домашняя работа.

Схема повести	2 ч.
Образ Мишки	2 »
Работа над формой и языком . . .	3 »
Всего . . .	7 ч.

Домашняя работа по закреплению образа Мишки — 4 час.

Сейфуллина — «Правонарушители».

Мишка — тип трудового крестьянина, которого любовь к труду на земле провела через голод и смерть.

«Правонарушители» Сейфуллиной дадут тип Гришки, крестьянского сына, сначала лишенного трудовой деятельности правонарушителя, и историю его возрождения через труд. Проработка «правонарушителей» представляет для педагога не мало трудностей. Повесть увлекательна, но это увлечение не всегда здоровое увлечение, оно зачастую вызвано бывает темными сторонами жизни, изображенной в 1 части повести, а не светлыми картинами второй части. Задача педагога перетянуть интерес труда. Гришка — центр повести. При выяснении облика Гришки можно выяснить облик Гришки — бесшабашного правонарушителя и Гришки члена Мартыновской коммуны. Лучше итти от сравнения переживаний Гришки— что испытывает Гришка правонарушитель в Д/доме и Гришка — член Мартыновской коммуны. В виду того, что в переживаниях Гришки, данных в повести есть и половые переживания, то лучше вести работу без текста по памяти, по схеме радостные и тяжелые переживания.

Естественно возникнет вопрос, почему в Мартыновской коммуне Гришка испытывает столько радости. И это сделает Мартыновскую коммуну центром, предметом следующих работ. Можно дать письменную работу на тему — жизнь в Мартыновской коммуне. Можно и в классном разборе-беседе дать основные черты Мартыновской коммуны, как трудовой жизни среди природы, отсюда контрастом будет взята жизнь Д/дома. Предметом заключительной беседы будет вопрос, что же исправило Гришку. Ставить вопросы формы и языка более детально, быть-может, не стоит. Это значило бы фиксировать внимание на неправильных синтаксических конструкциях. Быть-может, только можно было бы разобрать, в чем же неправильность языка Гришки, например, в передаче Вильгельма Телля.

Темы домашних работ выбирают учащиеся.

Расчет времени:

Анализ (схема) повести по тону переживаний Гришки	1 ч.	Домашние работы — 4 час.
Проработка темы Мартыновская коммуна	2 »	
Сравнение Мартыновской коммуны и Д/Дома, беседа, выводы	1 »	
Работа над языком	1 »	
Всего . . .	5 ч.	

V тема. Мировоззрение крестьянина.

В предыдущих переживаниях мы имели изображение крестьянского труда, как создающего здорового человека. Теперь следует дать его оборотную сторону. Этой стороной будет зависимость его от сил природы. Отрицательные стороны этой зависимости, конечно, не могут быть осознаны учащимися этого возраста целиком. Но кое-что здесь может быть дано. Такой темой может быть суеверие. Беседа на эту тему служит введением к работе над произведениями, темой которых будет суеверие.

Пушкин — «Бесы».

Произведение дается в чтении преподавателя с последующей проработкой. Основная линия проработки — нарастание суеверного чувства под влиянием метели (и у барина). Учащиеся отмечают момент, когда поддается суеверному настроению ямщика уже и автор. Само собой разумеется, необходимо дать учащимся осознать и совершенство формы, звукопись, перебой ритма, соответствующий всякому изменению движения повозки. Короткие фразы, разделенные точкой («Кони стали. Что там в поле?») и характер размера в других местах («Кони снова понеслися» . . .).

Расчет времени — 2 часа.

Тургенев — «Бежин Луг».

Начать проработку можно с выяснения образов отдельных мальчиков и затем их участия в рассказывании таинственных и страшных историй. Хорошо отметить поводы, которыми вызваны эти рассказы, затем поставить вопрос, как относится к суеверию Павлуша, самый здоровый и сильный мальчик, и, наконец, сам автор-рассказчик. Работа по языку естественно примыкает к выяснению образа мальчиков. Манера речи того или другого мальчика хорошо может быть отмечена учащимся, хотя, конечно, основные приемы анализа должны быть указаны преподавателем. В момент фиксации мотивов таинственных рассказов хорошо дать анализ манеры Тургенева давать

таинственный пейзаж: — отдельные образы, возникающие из тьмы, звуки. Ряд работ творческого характера может закрепить активно образы отдельных детей. Если дать тему творческого характера — возвращение домой того или иного мальчика, — то эта тема заставит не только изучить рассказ, но и вдуматься в «социальное положение» того или другого маленького героя.

Расчет времени.

Чтение	2 ч.	Домашняя работа.
Установка образов мальчиков . . .	2 »	
Беседа (сравнение отдельных мальчиков в их отношении к суевериям, социальному положению) . . .	2 »	Сочинение творческого характера — 2 ч.
Анализ манеры Тургеневского описания природы	1 »	
Проверка и оценка	2 »	
Всего . . .	9 ч.	

Гоголь — «Сорочинская ярмарка».

Третьим произведением к теме «суеверие» будет «Сорочинская ярмарка» Гоголя. Постановка ее именно в конце темы суеверий педагогически целесообразна. После мастерской психологии суеверия у Пушкина и Тургенева, веселая шутка Гоголя будет особенно уместна. «Чертовщина» ярмарки не этнографична, явно выдумана Гоголем и, при слушании рассказа, воспринимается учащимися весело и легко.

Поэтому лучше центром работы сделать те свойства и черты Солопия и других крестьян, которые сделали чертовщину средством к счастью молодой пары. Вопросы формы лучше сосредоточить на композиции и сюжете. Схема сюжета может быть и началом работы.

Описания Гоголя мало доступны учащимся этого возраста. Художественное мастерство Гоголя лучше всего взять на портрете Солопия.

Расчет времени.

Чтение	2 ч.	Домашняя работа.
Образ Солопия	1 »	
Беседа	2 »	
Всего . . .	5 ч.	

Сказки.

От народного суеверия естественен переход к сказке. Здесь будут уместны сказки мифические. Можно взять «Морозка» и сосредоточить работу на самом образе Морозка, посмотрев как он создан

из элементов зимних явлений и на моменте сказочности, нереальности, фантастичности сказочного сюжета. Можно дать в заключение творческую работу. Напр., написать сказку о весне, лете.

Расчет времени.

Чтение и анализ сказки	2 ч.	Домашняя работа творческого характера — 2 ч.
Оценка творчества	1 »	
Всего . . .	3 ч.	

Былины.

Сказка будет хорошим переходом к работе по народному творчеству. До сих пор мы имели изображения народа в литературе правящих классов, сейчас перейдем к творчеству, бытующему в народе. Более глубокое изучение народного творчества будет дано на шестом году обучения. Здесь можно ограничиться чтением только былин, дав учащимся образы богатырей крестьян Микулы и Ильи и 2) ознакомление с образами исторических вождей крестьянства, напр., Разина. — Расчет времени — 4 часа.

Последние недели 2 необходимо посвятить подведению итогов. Это подведение итогов должно быть проведено в двух планах: — в плане повторения усвоенных литературных образов (методы — выставка, литомонтаж, инсценировка) и осознание навыков изучения произведения, беседа на тему, как мы читали произведения и как надо их читать. Последняя беседа естественно закончится составлением списка чтения на летнее время.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ ПО КУРСУ ЛИТЕРАТУРЫ VI КЛАССА.

В отличие от 5-го и 7-го классов, в 6-м классе программа по литературе не имеет прямого соприкосновения с программой по обществоведению. Поэтому согласование литературы с обществоведением в 6-м классе возможно лишь в виде специальных экскурсов преподавателя в исторические эпохи, отраженные в литературных произведениях. Это обстоятельство сказывается в предлагаемых методических записках.

Чтобы не нарушать предоставленной преподавателю свободы расположения программного материала в производственном плане, методический материал расположен здесь в том же порядке, как и в программах. Данные местами указания на порядок прохождения, как авторов, так и отдельных произведений не следует считать категорическими.

Исходя из объяснительной записки к программе, предлагаемые методические материалы преследуют два задания: 1) продолжение и углубление работы предшествующих годов обучения по литературному анализу произведений, и 2) выявление личности автора на основе его творчества.

Сообразно с этими заданиями, и характер проработки программного материала не во всех частях записки вполне однороден.

Произведения Островского, в значительной части Некрасова и Чехова не давали достаточно подходящего материала для выполнения второй из указанных задач. Поэтому, в отношении этих писателей записка останавливает преимущественное внимание на литературном анализе, давая, по возможности новый подход к разбору произведений: тяготение определенного содержания к соответственным формам, напр. у Некрасова в его «Размышлениях» чередование стилей ораторского, разговорного и др.; импрессионистическая манера Чехова; речевая характеристика действующих лиц у Островского.

В произведениях Гоголя, Лермонтова и Горького записка сосредоточивает внимание на выявлении личности автора. Гоголь в этом отношении оказывается удобным благодаря обилию лириче-

ских мест, а произведения Лермонтова и Горького целиком проникнуты лиризмом.

Так как в этом классе впервые даются цельные драматические произведения, то в записке уделяется внимание основным теоретическим сведениям из области драмы.

В этом классе уместнее всего подвести итог разрозненным сведениям, полученным учащимися в области поэтики в предшествующие годы, и углубить их на специально подобранном материале. Устное творчество широких социальных слоев, личная лирика, повесть, комедия, рассказ, поэма пройдут перед аудиторией, пополненные уже в следующем году самыми сложными литературными видами: трагедией (Борис Годунов) и романом (Накануне). В этом же классе учащиеся должны дать себе отчет и о том лице, с творчеством которого они знакомятся, понять, что личность автора так или иначе отражается в его произведении. До сих пор такой связи в представлении ученика могло не быть, так как он писателя знал по двум-трем разновременно прочитанным произведениям. Здесь же эта случайная, неосознанная связь будет заменена рядом произведений одного и того же автора, и если о полной характеристике его в этом классе речи еще быть не может, то все же основные линии творческого пути автора в доступной форме учащимися будут восприняты.

УСТНОЕ ТВОРЧЕСТВО.

В конце последнего триместра 5 года класс должен был ознакомиться с некоторыми видами устного творчества, с его сюжетными данными, главным образом, со сказками, загадками, заговорами, пословицами. В 6 классе, в начале курса (около 18 ур.), естественно снова поставить для более углубленного изучения отдел: «Устное творчество», так как на нем легче всего ознакомить учащихся с приемами анализа формы, с которыми им придется встречаться на протяжении всего курса. На первых двух-трех уроках преподаватель предлагает классу вспомнить все известное ученикам относительно поставленной темы. На двух следующих уроках проводится беседа о зарождении устного творчества вообще и былевого эпоса в частности, о классовом характере последнего, о роли придворных дружинников-певцов и о его мотивах. Далее необходимо остановиться на дальнейшей судьбе этого эпоса и провести параллель между древними певцами (скоморохами) и современными сказителями. На таких былинах, как Вольга и Микула, Илья и Соловей-разбойник, Ссора Ильи с Владимром, Садко богатый гость (их необходимо прочесть в классе), могут быть подтверждены положения, выдвинутые преподавателем во время подготовительной беседы: тут ученики увидят и историческое зерно, обрастающее в веках легендой, и отражение классовых интересов и борьбы между теми социальными группами, которые действуют в перечисленных былинах, и изменение с веками

социальной основы героя, в зависимости от класса-хранителя былин (Илья-крестьянин) [1]).

При чтении былин в классе (урока 3) следует подвергнуть их тщательному анализу со стороны формальных особенностей былевого эпоса, обращая внимание на гиперболу и ее психологическое обоснование (примеры из окружающей жизни,—насколько свойственно человеку преувеличивать события), на эпические повторы (особенно в былине о Микуле), эпитеты и тавталогии. (Достаточно, конечно, разобрать ученикам с преподавателем одну какую-нибудь былину, в дальнейшем предоставив учащимся лабораторно произвести анализ по указанному методу других былин). В виде итога, следует предложить классу письменное (на 2 часа) упражнение на такие приблизительно темы: «Зарождение и развитие былины», «Дружинный и земледельческий класс в былинах», «Садко и новгородская жизнь». Чтобы учащиеся резче почувствовали особенности былевого стиля, можно, для самостоятельного задания, предложить им сравнить былину об Илье (ссора) и Садко со стихотворениями Алексея Толстого «Илья Муромец» и «Садко». При однородном сюжете выступят отчетливо различия формы (рифма, ритм), образов, лексики (нарочито употребляемые старые слова). Интересный материал можно получить и при сравнении былины о Микуле с отрывками из поэмы Орешина «Микулин ход». Здесь любопытно проследить характер гиперболы в былине, как естественную склонность человека к преувеличению черт своего героя, и гиперболу Орешина, данную в виде современного агитационного плаката (урока 2).

Вслед за работой над былинами можно перейти к разбору народных песен, пользуясь для этого одной-двумя бытовыми песнями (свадебная, заплачки), и несколькими частушками. (Материал из Голубкова — «Рабочая книга по литературе», V группа). Сюжет, образы, композиция и художественные приемы должны быть предметом анализа в течение двух уроков. Как былевой эпос сравнивался с аналогичными стихами Толстого и Орешина, так хорошо поискать параллелей к народной песне в поэзии XIX века и наших дней. Разумеется, параллелей надо искать не столько в сюжете, сколько в оформлении его. Такие параллели, любопытные для анализа, найдутся в поэзии Кольцова («Ах, зачем меня силой выдали», «Косарь», «Не шуми ты, рожь», «Грусть девушки»); Клюева (из лесных былей— «Прохожу ночной деревней», «Ноченька темная — жизнь подневольная», «Галка-староверка» [2]), «Плясея», «Что-ты, нивушка-чернешенька», «На селе четыре жителя» и т. п.) и Есенина («По селу тропиночкой, зашумели над затоном тростники», «Заиграй, сыграй, тальяночка», «Песня», «Сыпь, тальянка», и т. п.). Такие

---

[1]) Удобным пособием для преподавателя в этом вопросе может служить «Курс истории русской литературы» Келтуялы.

[2]) При желании преподавателя можно воспользоваться для любопытной параллели к стих. Клюева стихотворением Пушкина «Начало сказки» и рассмотреть эпитеты и сравнения, связанные с животными у того и другого поэта.

стихотворения Клюева, как «Плясея» и «На селе четыре жителя» и Есенина «Заиграй, сыграй тальяночка», «Сыпь, тальянка» даны для сравнения с частушками. При анализе этих стихотворений — песней следует обратить внимание на классовые корни поэтов, указав на их различие у каждого из них (прасол, крестьянин, крестьянин, оторвавшийся от деревни). Учащиеся должны почувствовать, какие песни ближе всего к подлинной народной стихии, отметить безыскусственную простоту Кольцова, осложненную трудными образами лирику Клюева и глубоко-личную надломленную поэзию Есенина. Анализ художественных методов изображения завершит работу над этой темой (около 3 ур.). (Следует для домашней работы предложить учащимся заучить любое из разобранных стихотворений для художественного прочтения его перед классом) (1 урок).

ПУШКИН.

Лирика.

От ознакомления с народной лирикой и ее отражением в индивидуальном творчестве естественен переход к классическим образцам интимной лирики Пушкина (3 недели — около 16 уроков). На усмотрение преподавателя предлагается для выбора 10 стихотворений, из которых 4 посвящены личным переживаниям поэта («Узник», «Зимний вечер», «К няне», «Вновь я посетил») и 6 природе («Редеет облаков», «Анчар», «Обвал», «Зимняя дорога», из «Осени» — строфы I и VII и «Туча»). Этой теме желательно предпослать беседу, посвященную лирике, как особому виду эмоционального творчества. Небольшой экскурс в прошлое, к знакомым и заученным стихотворениям и связь с только что разобранным материалом (народные песни и песни поэтов) дадут прочное основание для дальнейшей работы (урока 3). Затем учащиеся заучивают по своем выбору одно-два из намеченных произведений [1]), отделывают его для публичной художественной читки в классе (какое-нибудь стихотворение может быть разучено всем классом для хоровой читки) — (1 урок), и подвергают его после руководящей беседы преподавателя тщательному анализу. Руководящая же беседа преподавателя ведется по следующим разделам: 1) рифма, ее виды (Пушкин о рифме в «Домике в Коломне» и в послании «Моему Аристарху»), рифма в современной поэзии, вытеснение ее ассонансом (Образцы у Есенина, Клюева). Однородные суффиксальные созвучия (ступайте — болтайте, бесенята — ребята) и сочетание в рифмах разнородных не только суффиксов, но и слов (поколочу — по калачу; отвечай-ка — хозяйка); 2) строфа, ее виды, зависимость от комбинаций рифм;

[1]) На протяжении всего курса 6-го класса следует предлагать учащимся путем заучивания стихотворений и, где позволяет материал, отрывков прозы увеличивать запас художественных образов и тем самым повышать культуру своей речи.

наиболее распространенные виды (авав); знакомство с октавой (ававав сс). Кольцо (один — два урока). 3) Различное звучание стихов — пять канонических размеров. На этой стороне стиха, хотя сейчас учение о размерах подвергнуто пересмотру (см. книгу Томашевского «Русское стихосложение»), все же следует остановиться при чтении пушкинских стихов, так как в его эпоху представление о них было незыблемо (На стихах Есенина можно указать разрушение старого канона). При двухсложных размерах у учащихся может возникнуть недоумение, почему количество ударений при скандировании не соответствует количеству их при обычном чтении; здесь возможно указание на применение в поэзии так наз. пэона (два урока). 4) Образность языка — применение эпитетов, сравнений, троп. В этом разделе необходимо обратить внимание учащихся, в какой мере пользуется Пушкин этими приемами и насколько пушкинский язык выразителен и без них (см. любой отрывок из Онегина. Зимняя дорога). При анализе метафоры надо приучить ученика чувствовать разницу между языковой (ходячей) метафорой, привычной нашему слуху (ласкательные «голубка», «голубушка»), и художественной, данной для оживления образа («и дремлют поминутно спицы»). И при анализе метонимических приемов, следует обратить внимание уч-ся на частое употребление ими метонимий в повседневной речи (1 урок). 5) Распределение словесного материала — инверсия («в тени лесов сосновых»); enjambement (несовпадение синтаксического ряда с концом строки: «его почуя, конь дорожный — храпит, и путник осторожный» . . .). 6) Выяснение, каким материалом пользуется Пушкин в своей лирике — предметами, отвлеченными понятиями, действиями или характеризующими словами (1 урок). Такой анализ сразу обратит внимание ученика на особенность пушкинского творчества, которое выступит еще заметнее при дальнейшем ознакомлении с пушкинской повестью, и как контраст, с лирикой Лермонтова. 7) Тонкое мастерство поэта в применении к звукописи — создание слуховой иллюзии сочетанием гласных и согласных звуков (особенно в «Зимнем вечере» и «Обвале»; пусть припомнят соответственный анализ, произведенный над описанием бурана в «Капитанской дочке») — (1 урок) Так разобранные в руководящей беседе преподавателем одно—два лирических стихотворения дадут прочную основу (в доступной этому возрасту форме) для понимания стилистического анализа и облегчат работу над художственной стороной произведений в последующих классах. Такой подробный анализ лирических стихотворений не является обязательным, и отдельные пункты (разрушение канонических размеров, сведения об инверсии и enjambement) могут быть без ущерба опущены.

После такой предварительной работы учащиеся справятся с самостоятельным заданием — произвести подобный анализ над выбранным ими и заученным стихотворением для доклада результатов своей работы классу (урока на 2). Так как этот класс не закончил еще свое грамматическое образование, то попутно следует продолжать наблюдение над языком — над безглагольными сочетаниями («ни

огня, ни темой ханты, глушь и снег»), над условной формой глагола вместо повелительной, над употреблением одних форм времени вместо других, над значением безличности, над стилистическим значением вопросительной и восклицательной формы. Для всего этого стихотворный материал будет очень удобен. На 6-м году обучения мы имеем дело с неустановившейся еще грамотностью и с неумением осмысливать знаки препинания. С этой целью можно рекомендовать записывание заученных стихотворений, при чем надо подчеркнуть какую роль играют знаки при читке и понимании авторского замысла (1 урок). Письменные задания при этой теме могут быть даны по поводу рассмотренного материала. (Например: если заучен «Обвал», предложить учащимся рассказать о поразившей их картине природы; если заучено стихотворение «К няне», рассказать о близком человеке или что-либо подходящее из прочитанного или слышанного) (2 урока). Следует побудить учащихся попробовать свои силы в стихотворном творчестве для стенгазеты и, познакомив их с критическим разбором какого-нибудь стихотворения Пушкина Белинским и стилистическим (в отрывке) Вал. Брюсова (VI том собр. соч. Пушкина, изд. Брокгауз и Ефрон, статья «Стихотворная техника Пушкина»), предложить дать критическую оценку, в виде рецензии, стихотворения своего товарища.

Арап Петра Великого.

Чтобы не разрывать в представлении учащихся, согласно общему заданию 6-го года обучения), произведения одного и того же автора и дать возможность сосредоточить их внимание на его творческой личности, даются две повести Пушкина: историческая — «Арап Петра Великого» и бытовая — «Станционный смотритель». В виду того, что повесть «Арап Петра Великого» нуждается в некоторых комментариях (исторические лица, отдельные места) и в виду необходимости для этого класса пропустить эпизод с графиней L., повесть лучше целиком прочесть в классе, сразу обращая внимание на элементы описательного порядка (города, обстановки, действующих лиц), на историко-бытовой материал и на язык действующих лиц (около 3-х уроков). Так как знакомство у учащихся с Пушкиным к этому году еще недостаточное (только по «Капитанской дочке», «Дубровскому» и нескольким стихотворениям), то следует начать с разъяснения вопроса, почему Пушкина заинтересовал сюжет повести, какая связь у автора с его героем. Ознакомив класс со стихотворением Пушкина «Моя родословная» (1 урок) и отметив принадлежность поэта к родовитому классу, для которого интерес к предкам имел особое значение, целесообразно перейти к Пушкинской биографии, выдвинув этот вопрос, как самостоятельное задание для класса. (Полезно разбить это задание на несколько тем и заслушать маленькие отчеты-доклады в течение 2-х уроков). После этой предварительной работы пойдет работа над самой повестью. Или здесь, или, как итог анализа, надо дать опре-

деление повести, как литературного жанра, разрабатывающего значительный эпизод из жизни действующего лица в историческом или бытовом окружении. Не должны быть обойдены молчанием и размеры такого произведения. На разборе последующих произведений того же жанра, основные контуры повести вырисуются с большей отчетливостью. Следующие два — три урока надо посвятить работе над сюжетом повести и над ее идеей: учащиеся должны выделить с одной стороны, интригу, с другой, деятельность Петра в окружении старого боярства; повседневную жизнь и новый быт. Специальным самостоятельным заданием, на 1 — 2 урока, должна быть выборка моментов и эпизодов, характеризующих в повести Петра. Весьма интересно в художественном и идейном отношении остановиться на фигуре Петра на верфи, ассамблее и на обеде у Ржевского. Здесь особенно полно проявилась манера Пушкина-художника в сжатой, четкой форме дать исчерпывающую картину, нужную для его замысла. Отсюда естественно перейти к изображению Пушкиным зарождающегося Петербурга и предложить классу дать деловое и художественное описание какого-нибудь района современного Ленинграда (всего урока на 3). От одного до двух уроков надо посвятить наблюдению над манерой пушкинского повествования — над его лаконизмом, насыщенностью содержанием, развертыванием сюжета, тормозящими эпизодами (если таковые имеются), описательным элементом и языком. Здесь же необходимо указать ученикам на приемы реалистического письма Пушкина. (Уместно эту работу производить, припоминая соответственный материал из «Капитанской дочки»). Последним видом работы в связи с этой повестью будет выяснение исторического Петра и Петра Пушкина (урока на 2). Уже по «Капитанской дочке» учащиеся имели возможность убедиться, как самостоятельно Пушкин-художник подходил к зарисовке исторического лица. (Можно вспомнить беседу прошлого года). Как там, так и здесь поэтом отмечена руководящая роль личности. Пушкин несколько раз настойчиво в первых главах повести повторяет приложенное к Петру определение «великий человек» и подчеркивает руководящую роль его личности. Если учащиеся в порядке лабораторной работы займутся подыскиванием параллелей между характеристикой Петра в «Стансах» 1826 г. и соответственными строками повести, то историческая оценка Петра Пушкиным станет еще понятнее (1 урок). Преподавателю надлежит объяснить влиянием эпохи и класса подобный подход поэта к историческому лицу и остановиться на оценке Петра современной марксистской исторической мыслью (хотя бы в изложении Покровского). В качестве двухчасовой письменной работы предложить тему: «Опыт характеристики Петра» (по повести). Последним самостоятельным домашним заданием, которое пробудило бы фантазию и творческие силы ученика, может быть художественная (домашняя) разработка в письменной форме: окончание повести. Такая работа применительно к данному произведению, с точки зрения методики сочинения, очень удобна, так как автор намекнул на возможность интриги и дал настолько выразительные образы

своих героев, что мысль учащегося не будет беспомощно плутать в поисках сюжета и действующих лиц (3 урока). Всего — около 24 уроков.

Станционный смотритель.

Последним произведением первого триместра будет «Станционный смотритель». После чтения вслух повести (2 урока) уместно, по составлении краткого плана, поставить опыт рассказа (устно или письменно) по возможности с сохранением стиля повести (на 3 урока). Можно воспользоваться словами Пушкина в начале произведения: «в течение 20 лет сряду, изъездил я Россию по всем направлениям», и, припомнив уже известную ученикам биографию поэта, проследить по карте (и начертить) пути его странствований (эта работа преимущественно домашняя — на один урок). Так как за истекшее время у учащихся должны были образоваться навыки в анализе произведений, то работу над этой повестью надо сделать самостоятельною. Для этого преподаватель предлагает вопросник, на который ответы даются в письменном виде, частью в классе, частью дома, затем эти ответы зачитываются, обсуждаются классом и вырабатывается общий текст, протоколируемый выбранным секретарем (этот выработанный текст хорошо фиксировать на плакате). Вопросник может быть приблизительно такого типа (очень желательны варианты): 1) На какие части распадается повесть (композиция). 2) Какая часть в повести является самой важной. 3) Один или два рассказчика в повести. Как лучше распределить материал,— между одним или двумя. 4) Какой эпизод в повести оставляет наибольшее впечатление. 5) Как описывает Пушкин в этой повести действующих лиц (метод изображения — детали или общие контуры). 6) Одинаков ли во всей повести темп рассказа, есть ли тормозящие эпизоды в виде отступлений или описаний. 7) Какие стороны быта даны автором в этом произведении. 8) В чем реализм повести. 9) В какие годы развертываются события повести. 10) К каким социальным группам относятся действующие лица в повести. 11) Каковы противоречия социальных групп повести. 12) Как относится Пушкин к своим героям (Вырину, Минскому, Дуне). 13) Можно ли по повести определить, к какой социальной группе относится автор. 14) Для чего в начале повести рассказано о станционных смотрителях. 15) Связь эпиграфа с повестью и его характер. 16) Что хотел сказать Пушкин своей повестью. На зачитывание ответов и на выработку общего текста надо отвести не менее 5 уроков. Всего около 11 уроков.

Как всегда, в этом классе, попутно при чтении пушкинских повестей, продолжается наблюдение над языком — упражнения в разложении сложной фразы и в определении взаимного отношения частей по вопросам и упражнения в переделке синтаксического стиля данного текста по определенному заданию.

В виду крайне слабых навыков учащихся 6-го класса в области письменной речи, предложенные задания и упражнения могут пока-

заться недостаточными. Разумеется, их следует дополнять различными работами, как типа пересказа, так и самостоятельными сочинениями, иной раз и не относящимися к разбираемой теме. Здесь же предложены только те, которые с естественной необходимостью должны быть включены в основные разделы курса.

ЛЕРМОНТОВ.

В объяснительной записке к курсу литературы VI класса сказано: «литературный материал подобран так, что преподаватель имеет возможность наряду с другими задачами выдвинуть в качестве одной из существенных задач данного класса выявление личности автора из анализа его произведений (Лермонтов, Горький и др.)».

Следуя этому указанию, необходимо: 1) найти такой методический подход, который вернее всего привел бы учащихся к пониманию того явления, которое мы именуем отражением личности автора в его произведении, и 2) решить вопрос о том, какую именно личность автора придется «выявить» из анализа произведения: личность автора, как творца, как экспериментатора, свободно обращающегося с художественным материалом, претворяющего объекты конкретной действительности в образы, окрашенные субъективной фантазией автора, иногда нескончаемо-далекие от реального мира; или мы будем иметь в виду личность писателя, как человека, наделенного определенным миросозерцанием, члена известного класса, сословной группы, имеющего ясно выраженный общественно-политический и нравственный облик. Надо думать, что последняя из указанных возможностей (личность автора, как человека) для курса 6-го класса и на основе тех произведений, которые вошли в программу, была бы трудна. Для ее выполнения следовало бы взять и бо́льшее количество произведений данного автора, и биографические материалы о нем. Такая задача по смыслу программы более подходит к курсу 7-го класса, да и там она должна быть разрешаема с большой осторожностью.

Исходя из этих соображений, в настоящих записках мы будем касаться лишь творческой личности автора, и опыт выявления этой личности проследим на Лермонтове, Гоголе и Горьком, как материале в этом отношении особо благоприятном. Впрочем, учащиеся должны быть осведомлены, что вполне объективного творчества вообще не существует, т. к. всякий художественный материал всегда доходит до читателя сквозь призму авторского восприятия. Даже объектив фотографического аппарата подчас бывает очень субъективен в передаче действительности.

«Песня про... купца Калашникова».

План проработки:

1) Чтению следует предпослать беседу исторического, социального и бытового характера (Иван Грозный, боярство, дворянство,

татарское нашествие, возвышение Москвы. Царская власть в Москве и ее борьба с боярством. Иван Грозный и опричники (дворянство). Победа последних над боярством. Пиры, гусляры, скоморохи, кулачные бои).

2) Чтение вслух «Песни . . . ».

3) Коллективная работа класса по составлению плана прочитанного произведения — выделение наиболее ярких сюжетных моментов (пир Ив. Грозного с боярами и опричниками. Торговый день Калашникова. Семейная жизнь и отношения в семье Калашникова. Позднее возвращение Алены Дмитриевны домой. Оскорбление, нанесенное Кирибеевичем Алене Дмитриевне. Кулачный бой. Допрос Калашникова Иваном Грозным. Казнь Калашникова. Могила Калашникова). Эти моменты, как части плана, распределяются между отдельными группами учащихся для освещения каждого момента соответствующим текстом и для доклада, дающего словесную картину этого момента, т.-е. не простой пересказ текста, а свое собственное творческое воспроизведение текста с указанием на обстановку, группировку, позы, действия, костюмы. При этой работе полезно пользоваться иллюстративным материалом.

Докладчик от каждой группы. Конспективная запись докладов в единой коллективной выработанной редакции производится всем классом. Цель этого задания — максимальное усвоение текста.

4) Предлагается следующее задание: работа в классе (каждым учащимся, группами или всем коллективом) над составлением характеристики главных персонажей и бытовых и общественных явлений (Грозный, Кирибеевич, Калашников, его жена, братья; Московская торговля, нравы купечества; нравы опричников; обычаи и т. п.). Результаты этой работы передаются в докладах с конспективной записью.

5) Сделанные доклады подготовляют почву для беседы на тему, насколько созданные автором образы близки к реальной действительности. Учащиеся должны дать отрицательный ответ. Образы Лермонтова построены искусственно, реально не выдержаны, многое идеализировано и опоэтизировано. Особенно ярко это видно на образе самого Калашникова. Его фигура поставлена в окружении лиц, исключительных даже в исторической перспективе, и все же Калашников выделяется среди этих необыкновенных в общем людей. Молодецкая удаль и пустое бахвальство Кирибеевича, сознающего свое привиллегированное положение при царе, — ничто по сравнению с действительной отвагой скромного, беззащитного и бесправного Калашникова, вставшего на защиту своей чести.

Отражение личности автора, выражающееся в таком нарочитом построении персонажей, касается не одного Калашникова, но раскрыть такой авторский подход, например, в отношении царя Грозного было бы затруднительно в виду того, что учащиеся не могут знать истинный облик Грозного, каким он был в действительности.

В указанной в этом пункте беседе по данному памятнику возможно выдвинуть еще две темы: а) «нравы честной патриархальной

семьи» с противопоставлением разнузданности опричников. Тут полезно дать некоторое знакомство с «Домостроем», что пригодится и при изучении Островского «Бедность не порок» и б) состояние внутренней торговли в московском государстве при царе Грозном и сравнении с состоянием внешней Новгородской торговли в эпоху Садка. (Торговля Калашникова бедная. Дело ведет лично. Зазывает покупателей. Рекламирует товар выставкой. Мало покупателей, — неудачный день. Не то у Садка: он богач, богатство дает ему сознание своей силы, которую он расходует в проявлениях самодурства: скупка всех новгородских товаров, построение трех храмов и т. п. Разница объясняется разными моментами развития той и другой торговли. Внешняя прошла долгий путь развития и способствовала накоплению капитала. Внутренняя московская только-что начинает развиваться, она учится у внешней, усваивает ее терминологию, иногда без достаточного логического основания, напр. «Гость», «гостиный двор»).

6) Этот памятник интересен еще со стороны своей формы, как образчик стилизации.

Надо предложить учащимся заняться выборкой часто встречающихся здесь художественных приемов, своейственных произведениям народной поэзии (тавтологии, сравнения прямые и отрицательные, эпитеты, особенно постоянные эпитеты. Деление на части: зачин, исход, прибаутки. Отсутствие рифмы, тонический трехдольный размер). Сравнение образцов этих приемов в «Песне . . .» с соответствующими образцами в народной поэзии покажет значительную искусственность Лермонтовского стиля: отсутствие у него присущей народной поэзии пропорциональности частей и приемов; его постоянные эпитеты постоянны лишь в отношении обязательного присутствия возле некоторых понятий, но они не выражаются постоянно одним и тем же словом и т. п. Вообще все народные приемы здесь приумножены, перегружены, приукрашены, принаряжены, как бутафорски принаряжен на театральной эстраде гармонист или плясун, подделывающийся под веселящегося простого бедно одетого деревенского парня.

7) В заключение разбора «Песни . . .» надо познакомить учащихся с понятием литературной формы, именуемой поэмой. (Большая стихотворная форма. См. у Томашевского в его теории литературы).

На «Песне» надо показать признаки этой формы. Данный памятник — пример эпической фабульной поэмы. Наблюдается наличие двух главных планов (многопланность): Грозный и Калашников. Переход от одного плана к другому совершается делением на песни, между которыми вставлены скоморошьи припевы.

8) Темы для письменных работ.

«Нравственная оценка автором отваги Калашникова и удали Кирибеевича».

«Отношение Ивана Грозного к Кирибеевичу и Калашникову».

На проработку материала отводится 15 часов.

Мцири.

План проработки:

1) Разъясняется смысл слова, стоящего в заголовке поэмы. Беседа о покорении Кавказа. Понятие «хазавата».

2) Чтение вслух поэмы.

3) Коллективная работа класса по составлению плана прочитанного произведения (выделение наиболее ярких сюжетных моментов). — Исповедь больного Мцири. Декоративное изображение экзотический природы Кавказа. Образ грузинки. Встреча и борьба с барсом. Отчаяние Мцири в виду утраты надежды вернуться на родину.

Эти части плана распределяются между группами учащихся для выборки по каждому моменту соответствующего текста и цитат и подготовки доклада.

После подготовки материала — доклады с конспективной записью, редакция которой вырабатывается коллективно.

Доклад о природе Кавказа следовало бы сопровождать демонстрированием иллюстративного материала [1]). При отсутствии последнего дакладчик должен воздействовать на эмоциональные способности к восприятию своей аудиторией. Он должен дать словесную картину с контурами, красками, дыханием жизни.

4) Классная работа учащихся (индивидуально или коллективно) над выборкой из текста материалов для характеристики Мцири. Систематизация выбранного материала по рубрикам какой-нибудь схемы типа анкеты. Материал, расположенный по принятой схеме заносится на карточку (примерная схема: происхождение, внешность, возраст, чувство, воля...). Лучше всего остановиться на одной обязательной для всего класса схеме, которую и заполнить колективно составленным и проредактированным текстом.

5) Беседа о реальности образа Мцири. Ответ отрицательный. Мцири это исключительный характер, созданный творческой фантазией автора (необъяснима тоска по родине, откуда мальчик был увезен 6 лет и потому не мог иметь сильной привязанности. Непонятны все порывы к бурной жизни. Сомнительна борьба с барсом и т. д.). С образом Мцири гармонирует окружающий его фон величественной кавказской природы. Искусственность создания образа чувствуется довольно легко. Возникает вопрос, что хотел сказать автор этим образом. Ответ подыскивается по тексту (прославление жизни, проходящей в тревогах; боязнь плена, рабства, келейного заточения, стремление на простор в «чудный мир тревог и битв, где в тучах прячутся скалы, где люди вольны, как орлы»).

Сопоставляя образы Калашникова и Мцири, учащиеся ощутительно поймут настроение автора и придут к выводу, что Лермонтов в процессе своего творчества сознательно стремился создать образ

[1]) И здесь полезно использовать метод, предлагаемый ниже при проработке произведений Горького.

сильной личности, которая свободна от рабского страха пред условиями окружающей действительности.

6) Поэма дает богатый материал для исследовательской работы учащихся в области стилистических особенностей. Предлагается факультативное задание — установить наличие приемов эмоционального стиха с некоторым безразличием автора к семантическим требованиям. Производится выборка использованных автором художественных приемов, не вызванных логической необходимостью: сравнений не разъясняющего, а украшающего характера, повторений и т. д. Нужно отметить и силу впечатления мужских окончаний рифмы.

Говоря о влиянии эмоционального стиха на читателя можно было бы прочитать в классе известные слова Белинского: «Можно без преувеличения сказать, что поэт брал цвета у радуги . . . ».

7) На «Мцири» можно указать, как на другой вид поэмы по сравнению с «Песней про купца». Эта поэма описательная с слабо развитой фабулой.

Проработка этой поэмы может потребовать 10 — 12 час.

Лирика.

Можно рекомендовать стихотворения: «Парус», «Тучи», «Утес», «Дубовый листок».

Стихотворения эти могут быть выучены наизусть. К стилистическому разбору их можно не обращаться, но полезно будет предложить учащимся найти в этих стихотворениях настроения, родственные тем, которые были отмечены при изучении поэмы: «Песня про . . . купца . . . » и «Мцири».

Темы для письменных работ:

«Что подразумевает Лермонтов под миром «душных келий» и миром «тревог и битв» по Мцири и Парусу».

«Чем обусловлена тоска Мцири и его примирение с судьбой и людьми перед смертью».

Всего на изучение Лермонтова потребуется около 30 часов.

Биография.

1) Н. Котляревский. — «Михаил Юрьевич Лермонтов», П. 1912 г.
2) Юбилейный сборник «Венок М. Ю. Лермонтову», Москва, 1914 г. (важна статья Ришера о «поэтике Лермонтова»).
3) Б. Эйхенбаум. — «Лермонтов», Ленинград, 1924 г.
4) Критическая статья Белинского о «стихотворениях Лермонтова» («Полное собрание сочинений Белинского», изд. Венгеров, т. 6).
5) Шувалов. — Лермонтов в воспомин. современников и письмах. Изд. Думнова, М. 1923 г.
6) Шувалов. — М. Ю. Лермонтов. «Жизнь и творчество». ГИЗ. 1925 г.

«Размышления у парадного подъезда» (1858 г.), «Плач детей (1860 г.), «Орина, мать солдатская» (1863 г.), «Железная дорога» (1864 г.).

Эти четыре стихотворения можно включить в тему «Пролетаризация крестьянства», и в таком плане следует давать анализ их содержания. (Пройденное в 5-м классе из Некрасова объединяется другой темой: «Взаимоотношения крепостных и помещиков», К тому, что знают ученики о жизни и творчестве Некрасова с прошлого года следует прибавить о суровой жизненной школе поэта, на личном опыте изучившего быт пролетария, и о снижении содержания и формы его поэзии с дворянских высот до интересов и вкусов нового читателя-разночинца. Наглядно показан будет отказ Некрасова от дворянских традиций, если прочесть в классе контрастные отрывки «Родины» Некрасова и «Вновь я посетил» Пушкина.

Порядок проработки предлагается такой: начать и кончить лирическими вещами: «Орина» и «Плач детей»; вторым и третьим пройти «Размышления» и «Железную дорогу». «Орина» свяжется с прошлогодним материалом, остальное — расположено последовательно тематически.

Перед чтением «Орины», кроме разъяснения эпиграфа, хорошо бы познакомить учащихся с солдатчиной николаевских времен (отрывок из «После бала» Л. Толстого или еще лучше из «Николая Палкина» его же).

Знакомые уже с народной лирикой, учащиеся сами найдут ее элементы в «Орине» (суффиксы, постоянные эпитеты, обращения, элементы причитания в языке иинтонации). С помощью преподавателя будут усвоены и те особенности стиля, которые идут от самого Некрасова (размер, разговорные вставки в расказ Орины, городские слова в устах Орины). Эти наблюдения углубят эмоциональность восприятия лиризма в стихотворении, посвященном страданиям крестьянки-матери.

К социальной сущности стихотворения, затушеванной Некрасовым из-за цензуры, приблизят учащихся вопросы: 1) Что за болезнь скосила Иванушку? 2) Почему он молчит, а мать не спрашивает об этой болезни? 3) Почему Иванушка перед смертью думал о хозяйстве, а в бреду вспоминал военщину? 4) Каковы методы воспитания солдата в духе готовности жертвовать собой в царской армии (беспощадная жестокая дисциплина, построенная на трудности бессмысленных упражнений, как напр., «учебный шаг», убивающая чувство личности, превращающая солдата в бездушное покорное орудие воли чуждого класса) и красноармейца в Советском Союзе (дисциплина, основанная на сознании своих классовых интересов и солидарности последних с интересами государства).

Обобщить проработку можно сочинением на тему: «Крестьянская покорность без конца и ее причины».

Семантически, а главное синтаксически затрудненный стиль оды «Размышления у парадного подъезда» потребует, наверно, объясне-

ния не только отдельных слов (прожектёры, щелкоперы, пилигримы, лёпта, аркадская идиллия, тризна и др.), но и отдельных мест. Такие периоды как: «Ты, считающий жизнью завидною . . . . .» или 17-ти строчный: «Безмятежней аркадской идиллии», преподавателю следует построчно пересказать до разбора всего текста.

Анализ тематической и жанровой композиции «Размышлений» обнаружит перед учащимися идейный и художественный замысел поэта. В зависимости от развития и предварительной подготовки класса та или иная часть работы будет проделана учащимися самостоятельно. Двух героев, заполняющих своими контрастными образами весь текст — безмятежную «особу» и стонущего мужика, — учащийся найдет без труда. Выделяя части, посвященные тому и другому образу, он увидит, что стихотворение, начинаясь с повествования, переходит в декламационно-ораторские обращения: к богачу, к самому себе («Впрочем, что же мы такую особу»), к родной земле, к читателю («Выдь на Волгу»), к Волге и, наконец, к мужику («Эх, сердечной»), при чем в обращениях к богачу и к себе дан то иронический, то сатирический тон, а в остальных—чисто лирический. Таким образом, учащийся более или менее самостоятельно определит и техническую композицию «Размышлений».

Опять-таки, соображаясь с предыдущей практикой, преподаватель может эвристически или в виде задания обратить внимание учащихся на особенности стиля каждой из композиционных частей: прозаизмы в повествовательной части; ораторские обращения и растянутые периоды в сатирической; напевность речи, обильные повторения, восклицания и вопросы — в лирической. Как на средство приближения стиха к прозе можно указать на размер «Размышлений» (анапест, неровный к тому же в первой повествовательной части).

По содержанию «Размышлений» можно предложить такие работы:

1. Укажите на контрастные черты в изображении богача и бедняка, внешность, жилище, поведение, отношение к окружающим.

2. Почему последний вопрос, обращенный к мужику, остался без ответа?

3. Какой ответ дает на этот вопрос наша современность?

По такому стихотворению, как «Размышления» очень полезно дать чисто-стилистическую работу: построчное переложение стиха на прозу. Вот примерные правила переложения:

1. Не пропускать слов автора, заменяя их синонимами, но и не добавлять без нужды своих.

2. Пересказ вести в 3-м лице, избегая обращений и чужой речи.

3. Длинные периоды разбивать на короткие цельные предложения

4. Избегать восклицаний, вопросов, повторений, рифм, размеренных фраз, поэтических оборотов речи.

5. Метафоры и эпитеты заменять подходящими словами и определениями, а сравнения совсем исключать.

В подбном упражнении учащиеся лабораторным путем постигают разницу между практическим и поэтическим языком.

ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА.

Перед разбором эпиграфа необходимо познакомить учащихся с временем постройки первых железных дорог в России трудом крепостных и вольнонаемных, когда царские «строители» ее вроде Клейнмихеля гнали постройку, чтоб угодить Николаю 1-му, и с бегущими из-за невыносимых условий работы расправлялись, как с бунтовщиками (см. Долин. Арендованные люди. «Минувшие дни», 1928, № 4).

Из четырех частей поэмы первая является как бы лирической увертюрой к двум следующим. II и III главы передают два противоположные классовые чувства и две логики — генерала и поэта-народника. IV глава в яркой бытовой картине дает кажущийся выход из противоречия, которое благодаря ироническому тону только усугубляет контраст двух мировоззрений: то, что для генерала — отрадная картина, то для поэта — мучительное зрелище.

Основная, II-я глава, равная по объему остальным трем, начинается с разговорной строфы, обращенной к «папаше» из эпиграфа и переходит в балладу, пародирующую Жуковского (романтические образы на реальной основе). III-я глава, посвященная генералу, резко поворачивает от лирической декламации конца II-й главы к стихотворному фельетону. Так прослеживается соответствие композиции произведения тематическому заданию автора.

Так же, как и в «Размышлениях», эти композиционные наблюдения можно дополнить и подкрепить примерами прозаической, возвышенно-патетической и разговорной лексики и интонации в соответствующих частях. Снижение стиля дактилическим размером подчеркивается такими окончаниями, как «старательно-внимательно», «представители-строители» и т. д.

Совершенно самостоятельно учащийся сможет ответить на вопрос: какими изобразительными средствами достигается картинность образа купчины.

К выводу о непримиримости взглядов на труд двух классов приведут вопросы: 1) В каком обаянии держит «добрый папаша» «умного Ваню»? 2) Почему голод подчеркнуто назван царем? 3) Из II и IV глав соберите и систематически изложите материал об условиях труда на ж. д. 4) Последние четыре строфы II-й главы сравните с концом «Размышлений» (вопрос и ответ). 5) В чем ирония последних двух строк поэмы?

Строки: «Или для вас Аполлон Бельведерский
Хуже печного горшка?»

требуют специального объяснения преподавателя, при чем, если возникает вопрос: «что дороже»? следует ограничиться раскрытием тезиса о равноценности и взаимообусловленности искусства и материальной культуры. Перед заключительной письменной работой хорошо бы из Плеханова прочесть в классе эпизод из его гимназиче-

ской жизни, после чего поставить вопрос: «Что в „Ж. д.“ звало „взять ружье и итти сражаться за русский народ“?», добавив цитату Покровского: «Если бы Некрасов ничего не написал, кроме „Железной дороги“, он стоил бы, чтобы пролетарская революция поставила ему памятник».

ПЛАЧ ДЕТЕЙ.

Для подготовки настроения класса полезно сначала прочесть историческую справку о детском труде из Кубикова («Рабочий класс в русской литературе») или подходящую выдержку из статьи Крицмана: Охрана труда в Советской России (Хрестом. «Да здравствует труд»).

В самом стихотворении следует обратить внимание на композиционную и ритмическую стройность, передающую состояние изнуренного монотонным трудом человека.

Благодаря нарастанию эмоции страдания, приводящего к исступленному крику, за которым (со слов «Где уж нам, измученным в неволе») наступает реакция, стихотворение очень выгодно для сольной и колективной декламации.

Хорошо бы в классе сопоставить с «Плачем детей» контрастные картинки из идиллических «Крестьянских детей», которые «не ведают ни науки, ни неги», но которым «рано знакомы труды».

Для закрепления полученных впечатлений можно дать письменную работу: Описание рабочего дня фабричного подростка.

Материал всех четырех проработанных произведений Некрасова может-быть использован для синтетической творческой работы: «История мужичка—с ноготок—Власа» с таким, примерно, планом:

1. Лошадь отбирают за подати.
2. Отец отправляется ходоком в Петербург, возвращается и рассказывает о неудаче.
3. Полное разорение. Отец идет в бурлаки.
4. Без работы (уход от хозяина без паспорта).
5. Поступление отца на жел. дорогу.
6. Смерть отца.
7. Влас поступает на фабрику.
8. Тяжелая работа

и т. д.

Библиография.

1. Полное собрание стихотв. Н. А. Некрасова, ГИЗ. 1927. Кроме очерков жизни и творчества — ценнейшие примечания к стихотворениям К. Чуковского. Печ. и Рев. 1921, № 2.

2. В. Полянский. — Н. А. Некрасов. М. 1925.

3. В. Евгеньев-Максимов. — Некрасов (100-летие рождения) п. 1921.

4. К. Чуковский. — Некрасов, Л. 1926.

5. Голубков и Пашков, М. 1927 г. Некрасов в школе.

6. Евгеньев-Максимов. — Некр. Дни в школе. ГИЗ, 1927.

Критические статьи.

1. Плеханов Н. А. — Некрасов (к 35-летию смерти). Маркс. хрестом. по литерат. Иск. и лит. в маркс. освещ., ч. 2-я, М. 1925.
2. Луначарский. — Две статьи в книге «Литерат. силуэты», ГИЗ. 1925.
3. Покровский. — Некрасов (Ист. и лит. в марск. освещ., часть 2).
4. Кубиков. — Рабочий класс в русск. лит-ре, Ив.-Вознес. 1926.
5. Назаренко. — Ист. русск. литер-ры XIX в. ГИЗ.
6. Горбачев — Кап. и русск. литература. ГИЗ.

Методические указания.

а) Орина. — 1) Год занятий по литературе, Желобовский и др. М. 1925.

б) Размышления. — 1) Афанасьев, Бродский, Сидоров. — Родн. яз. во 2 ст. 6 гр. М. 1927.

в) Железная дорога. — 1) Раб. книга по русск. яз. и лит-ре. ГИЗ. 1927 г. Е. Сидоров, А. Шапиро, С. Щувалов во 2-й. 2) Афанасьев, Бродский, Сидоров. — Род. яз. во 2 ступ. 6 гр. М. 1927. 3) Год занятий по лит-ре.

г) Плач детей. — 1) Афанасьев, Бродский, Сидоров. — Родн. яз. во 2 ст. 6 гр. М. 1927. 2) Желобовский и др. Год занятий по лит. 6—9 гр. М. 1925. 3) Русанов — Курс лит-ры в связи с обществов. Сам 1926.

ОСТРОВСКИЙ.

«БЕДНОСТЬ НЕ ПОРОК» (1854).

Для школьного изучения комедия Островского: «Бедность не порок» во многих отношениях легче «Ревизора» Гоголя. Потому в программе 6-го класса Островского целесообразно было бы дать раньше Гоголя или во всяком случае до «Ревизора». И если преподаватель предпочтет хронологический принцип в программе, ему придется в «Ревизоре» выделить наиболее яркое, наглядное (характеры, напр.), сильно урезав при этом самостоятельность работы учащихся.

Элементарная простота комедии «Бедность не порок» позволяет ограничиться пред читкой сообщением лишь самых общих сведний об особенностях драматических произведений (три пункта развития действия, разговорная речь).

Лекция или беседа об экономических причинах роста торгового капитала и о порожденных этим ростом быте и психологии купечества явно недостаточны для подготовки учащихся к восприятию ко-

медии. Тут напрашивается экскурсия в бытовой музей, театр, картинную галлерею. В худшем случае придется остановиться на чтении подходящих мест из «Домостроя» (небольших отрывков, помещенных в истории л-ры XIX в. Изд. «Мир») и на монологах Кулигина из «Грозы» (д. I и III).

Если решено будет читать комедию в лицах, то следует подбирать чтецов, подходящих по голосу и характеру и подсказать им интонации для исполняемых ролей [1]).

Работа после чтения может быть разбита на 4 части: 1) композиция, 2) анализ характеров, 3) наблюдение над языком, 4) обобщающее задание.

I — К о м п о з и ц и я. — В дополнение и развитие прежних знаний учащихся, можно предложить работы: а) записать кратко «телеграфным» языком основное содержание (фабулу) комедии, т.-е. историю Мити и Любови Гордеевны; б) найти завязку, высшую точку и развязку; в) проследить какое время обнимает действие всей комедии; г) указать какое назначение для развития действия имеют второстепенные действующие лица и эпизоды.

Так как строение комедии предопределено основным замыслом автора — раскрыть социальную и моральную сущность личной истории Мити и Любови, то тут же уместно поставить вопрос: почему комедия названа: «Бедность не порок».

II. Х а р а к т е р ы. Комедия дает целую галлерею купеческих типов, более или менее ярко представленных: скопидома, — Разлюляева — отца, который «целый век с засаленным брюхом ходит»; Гордея Торцова, еще не умеющего «моду всякую подражать» и Коршунова, уже коммерсанта столичного типа с соответствующим размахом и манерами; наконец, Любима Торцова, который раньше времени поехал в столицу показать себя, сорвался и опустился. Центральная фигура Гордея Карпыча Торцова с его «понятием об жизни» будет в основном ясна для учащихся, если им предложить собрать текстуальные примеры его самодурства по схеме: а) как автор передает нам образ Торцова, (его слова и поступки, рассказы и мнения о нем других), б) что Торцов считает «необразованием» и о каких порядках заботится?, в) как показано в комедии его обращение с женой, дочерью, приказчиком?, г) как отражается самодурство Торцова на семье?, д) как объяснить неожиданное перерождение Гордея Карпыча в конце комедии?

Специально останавливаться на противоречивом образе Любима Торцова в 6-ом классе не стоит. В Мите и Любови Гордеевне учениками без труда будет отмечено крайнее безволие и покорность, порожденные средой. В Коршунове, который, поневоле, будет воспринят схематически, как злое начало, наложившее свою печать положительно на все персонажи пьесы, достаточно только перечислить кому и чем он насолил.

---

[1]) См. проработку «Ревизора», которую вообще здесь полезно использовать.

III. Работа по наблюдению над языком действующих лиц может, помимо регистрации и «исправления» провинциализмов, дополнить предыдущую работу по характеристике.

Так, отмечая витиеватые обороты и «эсы» Мити, учащиеся найдут в них отражение робкой почтительности. Искаженные иностранные слова в устах Гордея Торцова подчеркнут его убогие претензии на культурность; прибаутки Любима Торцова покажут, что они набраны бродягою по кабакам и рынкам. Народные обороты и причитания Пелагеи Егоровны и Арины подтвердят их приверженность к старине.

Образцы народной лирики (2-е действие) дают материал для повторения и укрепления полученных в начале года навыков анализа народной песни.

Многие из имен и фамилий действующих лиц имеют свое смысловое значение, доступное учащимся (прямая характеристика).

IV. Обобщающая работа должна состоять в собирании и углублении бытовых наблюдений (воля отца и мужа — закон, контраст обычая и моды и т. д.). Учащиеся попутно должны натолкнуться на выводы о власти угнетающего, давящего быта, об отсутствии борьбы в комедии, что так характерно для комедии быта у Островского (см. у Добролюбова).

Если удастся свести учащихся в театр, то вот примерная инструкция к проработке такой завершающей экскурсии: а) заметьте разницу между образами героев, как они представлялись в вашем воображении и какими они были на сцене (внешность, голос, костюм, манеры); б) как режиссер отразил купеческий быт в постановке (декорации, мебель, освещение)?; в) что нового вносят в слова действующих лиц интонации, жесты, мимика, паузы? г) как держат себя актеры на сцене, пока говорят другие (Д. I — явл. 7,9, Д. II — явл. 5, 6, 7, Д. III — явл. 10, 11, 12, 13, 14, 15)? д) напишите отзыв на спектакль «Бедность не порок», пользуясь ответами на предыдущие вопросы.

Если до спектакля были свои попытки драматизации отдельных сцен, то тем более продуктивны будут наблюдения за игрой профессиональных актеров.

Темы для сочинений.

«Домостроевские нравы купечества (и их социально-экономические корни)».

«Власть денег в жизни купечества».

Библиография.

Сб. «Русские критики об Островском». ГИЗ. 1923. (Ст. Добролюбова, Чернышевского, Плеханова).

«А. Н. Островский». — Сб. ст. под ред. Когана, Основа 1923.

«Творчество Островского». — Сб. под ред. Шамбинаго. ГИЗ. 1913.

«Памяти Островского». — Сб. 1923.

Н. Долгов. — Островский. Жизнь и творч. Гиз. 1923.

Н. М. Мендельсон. — Островский в воспоминаниях современников и письмах. Изд. Думнова. 1923.

Лебедев-Полянский. — Островский.

Эфрос. — Островский. Изд. «Колос». П. 1923.

Пиксанов.—Островский. Литерат.-театр. семинарий. Основа. 1923.

Луначарский. — Об А. Н. Островском—«Литер. силуэты». ГИЗ. 1925.

Статьи: «Марксистск. хрестом. по лит-ре — Голубкова и др. «Нов. Москва». 1925.

Методические указания.

Голубков и Рыбникова. — Изучение литерат. в школе II ступ. ГИЗ. 1928.

Афанасьев, Бродск., Сидоров. — Родн. яз. во II ст. 6-й группа. Раб. просв. 1927.

Н. В. ГОГОЛЬ.

«Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» (1834 г.), «Шинель» (1842 г.), «Ревизор» (1836 — 1842 г.г).

Эти три произведения связаны друг с другом тематически. Поэтому можно наметить для них одну целевую установку в проработке: от конкретных образов и художественных приемов их трактовки — к социальной идее произведений и отражений в них личности автора.

«Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем».

1. Перед чтением полезно сообщить краткие биографические сведения о Гоголе, продиктовать трудные слова из повести с их объяснениями, отчасти только данными самим Гоголем (не объяснены, напр., «зерцало», «пассаж», «тать», «проторы», «трибун», барбарами шмаровать» и др.). И дать общие этнографические сведения об Украине, знакомящие с местом действия повести.

2. Чтение.

3. Составление плана, т.-е. выделение наиболее ярких моментов: общий вид города, момент ссоры, ночная месть Ив. Ив-ча, сцена в суде, неудачное примирение.

4. Работа, письменная или устная, — «Общий вид Миргорода» (материал, кроме начала IV главы есть и в других главах повести) определит общий — пейзажный и бытовой — фон на котором развертываются события: богатая южная природа, ленивые, патриархальные нравы, узкие переулки, в которых не разъехаться двум повозкам, «удивительная» лужа, обилие собак и проч. Что касается отдельных ярких сцен в повести, то можно предложить составить

письменные проекты иллюстраций этих сцен (можно и других, по личному выбору). В этих проектах даются по возможности детальные указания для художника обстановки сцены, расположения действующих лиц, их поз, жестов. Завершается проект подписью под картиной, лучше всего цитатой; так картина ссоры (конец II гл.) подписывается: «. . . Возьмите Ивана Ивановича за руки, да выведите его за двери!», картина ночной мести Ивана Ивановича: «. . . Вдруг шаткое здание сильно покачнулось» и т. д.

5. Проекты и «общий вид» читаются несколькими учащимися, при чем один проект дополняется другим и наиболее удачный по детализации и убедительности записывается в тетради.

6. Переход к характеристикам делается путем установления социальных группировок в повести (помещики и чиновники). Обильный материал по характеристикам персонажей хорошо уложится в форму литературной анкеты:

а) имя, отчество, фамилия;
б) внешность;
в) социальное и семейное положение;
г) занятия и привычки;
д) интересы и вкусы;
е) отношение к людям (у чиновника и к службе);
ж) особенности речи.

Подобные анкеты составляются в порядке индивидуальных или групповых заданий для Ивана Ивановича, Ивана Никифоровича, Агафии Феодосеевны, городничего и судьи.

Для связи общего бытового фона с отдельными характеристиками следует предложить особое задание «Лицо рассказчика» по такому, примерно, плану:

а) Откуда видно, что рассказ ведется не от лица автора?

б) Кто рассказчик по социальному положению? (близкий героям помещик или чиновник, потому что знает мелочи их жизни).

в) Что в нем общего с героями? (собственнические инстинкты, мещанские взгляды и интересы, моральное убожество).

Особенности комического сказа следует выделить, отнеся их к стилистическим работам.

Следует также остановиться на ссоре Ивана Ивановича с Иваном Никифоровичем.

7. Сопоставление анкет Перерепенки и Довгочхуна даст, кроме соответствия внешности их характерам, обобщающий вывод о типе городского помещика с его ограниченностью, умственной и нравственной, с чисто животными интересами и дикими понятиями о чести. В чиновниках анкета подчеркнет искаженные понятия о долге службы, которая превращена в домашнее дело (сцена судебного заседания), их жадность, тупость, неряшество.

В ссоре, после анализа быта и характеров, учащийся самостоятельно определит ее причину (а не только повод), а также обстоятельства, способствовавшие росту взаимного озлобления бывших друзей, неудаче примирения и бесконечности тяжбы.

8. Лицо автора, дающего свою художественную оценку социальной жизни лучше всего показать, обратив внимание на конец повести.

Сначала ставится вопрос, чем отличается прежде всего «Повесть» по характеру повествования и описания от прозы Пушкина. Ответы будут приблизительно такие: «Много смешных мест, карикатур, гипербол, комических сравнений...». Фантастическая сцена с бурой свиньей подчеркнет в сознании учащихся гиперболизм стиля повести. Обличительный же смысл этого гиперболизма станет им ясен при сопоставлении всей повести с контрастной лирической концовкой, где из-за рассказчика встает лицо автора, не прикрытое маской сатирической насмешки. Дальнейшее углубление в психо-идеологическую сущность обличений и симпатий Гоголя в данном классе излишне.

9. Стилистические наблюдения над языком «Повести» могут быть поставлены в прямую связь со всей предыдущей работой, т.-е. как работа, углубляющая восприятие социального содержания и стиля повести. Вот перечень заданий, возможных по этому разделу:

а) Приемы комического стиля (сравнения, гиперболы, фамилии и проч.). Анализ комического эффекта этих приемов.

б) Канцелярский язык (дать образцы церковно-славянских слов, архаизмов, синтаксических оборотов). Особенно обратить внимание на второе прошение Ивана Никифоровича.

в) Комический сказ: восклицания, обращения к слушателю; бессвязность, непоследовательность, нелепость ассоциаций в речи.

10. Темы обобщающих работ:

а) День миргородского жителя.

б) Почему автору скучно в конце повести?

в) Повесть о том, как я поссорился с... (различие поводов и причины ссоры в прошлом и в современности).

Всего времени на проработку около 15 час.

ШИНЕЛЬ.

План работ.

1. Особой подготовки к слушанию «Шинели» не требуется. Преподаватель только предупреждает учащихся перед чтением, что действие происходит в первой половине XIX в., и что чиновничество, особенно столичное, петербургское, считалось в это время первым в государстве сословием, которым держится Российская Империя.

2. Чтение.

3. Составление плана. Выделяются узловые пункты несложного сюжета повести: Башмачкин на службе, Башмачкин у Петровича, Б. в новой шинели, нападение грабителей, распекание, смерть Б., появление призрака, случай со значительным лицом.

4. Форму проработки плана можно предложить, как и в «Повести» — в виде проектов иллюстраций с подписями.

5. После докладов учащихся или беседы, посвященной содержанию повести, следует поставить обобщающие во-

просы: 1) какие социальные группы представлены в повести (низшее и высшее чиновничество); 2) почему повесть названа «Шинель»?

6. Центральная фигура Акакия Акакиевича требует особого внимания, и характеристика его должна быть тщательна и подробна, тем более, что материал для нее чрезвычайно обилен. В образе «значительного лица» можно собрать для удобства и остальные черты начальствующего чиновника, в том числе начальника Б-а. Из второстепенных образов особого внимания заслуживает Петрович (крепостной, получивший отпускную).

7. Если характеристика будет составляться по анкете, то схема, предложенная в «Повести» должна быть изменена, а для Ак. Ак. значительно расширена. Вот рубрики, по которым следует разнести основной материал текста, относящийся к Башмачкину:

а) фамилия, имя, отчество;
б) внешность;
в) костюм;
г) чин и должность;
д) хозяйство;
е) отношение к службе;
ж) отношение к окружающему;
з) взаимоотношения с сослуживцами (младшими и старшими);
и) речь.

Схему характеристики может составить и сам учащийся, классифицируя собранный сырой материал, при чем ограничивать его самостоятельность в этой работе не следует, подсказав, однако, основные принципы классификации. Составление характеристики «значительного лица» будет очень облегчено, если учащемуся предложить в качестве организующего момента доминирующую в данном типе ложь (по отношению к себе к семье, к службе, к людям).

В беседе, обобщающей работу по характеристике, хорошо поставить такие вопросы:

а) Что сделало Акакия Акакиевича ограниченным человеком? (Замкнутость в узком мире представлений и переживаний).

б) Есть ли у Ак. Ак. сила воли? (Упорство в достижении идеи наряду с робостью — материал, дающий пищу для дискуссии среди учащихся).

в) Как автор относится к чиновникам?

В итоге обсуждения характеристик учащиеся подводятся к вопросу о художественном замысле всей повести и прежде всего к нереальности изображения.

8. Вновь перебирая картины и характеры и рассматривая их с точки зрения соответствия реальным условиям жизни, учащиеся установят, что всюду, благодаря гиперболическому освещению узкого круга явлений, намеренно вносится фантастичность переживаний и событий. Это создает, между прочим, и комический эффект. В явно фантастических сценах учащиеся найдут примеры гротескного смешения реальных и нереальных черт (вроде: «поймать

мертвеца живого или мертвого», «мертвец чихнул», «кулак мертвеца, какого и у живых не найдешь» и проч.).

В реальных же самих по себе сценах надо найти черты неправдоподобности (рождение Башмачкина, его увлечение бумагами, издевательство сослуживцев, «вечная идея шинели» и друг.). В результате, с помощью педагога, класс убедится, что действительность искажена в повести, подобно тому, как реальный предмет искажается в кривом зеркале.

9. Так подходят учащиеся к субъективизму творчества Гоголя. К самостоятельной элементарной оценке этого субъективизма подведет вопрос: какое же назначение имеет нереальность изображения повести? (Действительность преображена так, как этого требовали особенности творческой личности Гоголя).

10. Стилистические наблюдения. Элементы комического сказа: а) мнимая небрежность стиля («В департаменте... но лучше не называть... и др.); б) каламбуры (с фамилией «Башмачкин», «советник, не дающий советов, середина строки и улицы и друг.); в) обращение к читателям; г) отвлечения в сторону; д) абсурдность словосочетаний («несмотря... на рябизну по всему лицу занимался довольно удачно починкой... панталон и фраков» и др. [1]). Подобрав с помощью преподавателя, примеры всех этих приемов, учащийся еще раз убедится, что стиль оформляет и утверждает основной замысел писателя.

11. Темы для обобщающих работ:

а) Петербург времен Башмачкина.

б) Жизнь мелкого чиновника в Петербурге в начале XIX в.

в) «Шинель» Гоголя и «Станционный смотритель» Пушкина (содержание и стиль).

Всего на проработку понадобится около 14 часов.

«РЕВИЗОР».

(1836—1842).

1. Вступительное слово. Из истории создания и появления в свет «Ревизора» следует кратко сказать классу только о передаче Пушкиным Гоголю сюжета-анекдота, из которого родилась комедия, о цензурных препятствиях к постановке ее на сцене и об общественном возбуждении, которое вызвала комедия у ее друзей и врагов.

Больше внимания следует уделить основным сведениям из теории драмы, особенно, если в 5 кл. такие сведения вовсе не сообщались. До чтения комедии надо указать на основное отличие драматического произведения от эпического и лирического. Элементарно, но с введением основной терминологии необходимо объяснить понятие диалога, моонлога; деление на действия, явления и реплики; на-

---

[1]) См. этот отдел в проработке «Повести о том, как поссорились...».

значение авторских ремарок; понятие интриги, завязки, высшей точки и развязки; различие между трагедией, собственно драмой и комедией. Не мешает также в самых сжатых чертах познакомить класс с главными моментами театрального оформления драмы (декорация, обстановка, освещение; костюмы, грим; интонация, пауза, движение по сцене, жест, мимика).

2. Чтение. Гораздо живее воспримут дети комедию, если прочитают ее сами в лицах. Но чтецов надо выбирать хороших и подходящих по голосу к роли. Кроме того, следует инструктировать чтецов, познакомив их с «замечаниями для актеров» Гоголя и прочитав им для образца несколько реплик из их ролей.

3. После чтения классу дается задание:

а) Наметить завязку, высшую точку и развязку.

б) Озаглавить каждое действие.

в) Сделать устный отчет об одном из действующих лиц (поступки, характер внешность).

4. Учащиеся сообщают первые, непосредственные впечатления об избранных героях, определяют главную интригу комедии (побочную любовную интригу не следует трогать) и ее развитие. Развитие интриги и признанные лучшими названия действий записываются в тетрадь.

5. Работу по характеристикам лучше разбить на групповые заданиями с одним — двумя действующими лицами в каждом. Материал для характеристик дают: городничий, Хлестаков, судья, смотритель училищ, попечитель богоугодных заведений, почтмейстер, Добчинский и Бобчинский, Осип, Анна Андреевна и Марья Антоновна.

Примерная схема характеристики действующих лиц: а) имя, отчество, фамилия; б) чин и должность; в) внешность; г) отношение к городничему (у городничего: к чиновникам); д) индивидуальные склонности; е) особенности речи.

Всему же классу, фронтально, следует дать общую тему, исчерпывающую основное содержание комедии: «Отчет настоящего ревизора о результатах ревизии».

6. Из индивидуальных черт, которые особенно ценно подтвердить цитатами, следует отметить: в городничем — жадность (IV, 9; V, 1) ложная религиозность (I, 1, 5); в Хлестакове: вдохновенная ложь (III, 6); пустота (III, 5; IV, 5—6); в Землянике — Любовь к доносам (IV, 6); в Ляпкине-Тяпкине—страсть к охоте (I, 1); в Осипе—практическая жилка (III, 4; IV, 9—10); в почтмейстере — любопытство (I, 2).

К теме «Отчет настоящего ревизора» материал огромен: казнокрадство (I, 4, 5); взятки (I, 1, 8; III, 1, 3—7); воровство (I, 4; IV, 10, 11; V, 2); сдача в солдаты (IV, 11); рукоприкладство (I, 5; IV, 10, 11); пьянство (I, 1, 4); антисанитария (I, 1, 3, 5) и проч.

7. Доклады-характеристики, подкрепленные общим сочинением, будут обобщены в последующей беседе путем выделения из них общих черт, повторяющихся у большинства персонажей. Черты эти

будут приблизительно следующие: отношение к службе, как к источнику личного животного благополучия; тщеславие рядом с нравственным и умственным убожеством; уголовные поступки рядом с добродушием и религиозностью.

8. Такая парадоксальность выводов ставит все тот же вопрос о нереальном, гиперболическом художественном претворении действительности в комедии Гоголя, моральное задание которого совпадает с устремлениями творческой личности. Финал «Ревизора» с жандармом — эмблемой карающего правосудия и 1½-минутной немой сценой подчеркивает символичность действующих лци, несущих в себе различные пороки.

9. Стилистические наблюдения. Анализ языка некоторых действующих лиц дополнит их характеристику. Особенно благодарны в этом отношении: Хлестаков (бессвязность, лишние слова, незаконченные фразы, явная ложь, пошлая фамильярность, междометия — д. III, явл. 6; IV — 12—13); Осип (претензии на городскую речь — II, 1); Добчинский-Бобчинский (ограниченность словаря — I, 3); Анна Андреевна и Марья Антоновна (жаргон провинциальной кокетки — I, 6; III, 1—3, 6, 8—10; IV, 12—14; V, 7).

10. В случае посещения классом театра полезно дать маленькую инструкцию к просмотру для последующей проработки спектакля в школе:

а) Дать критическое сравнение спектакля с тем, как вы представляли его себе (внешность, костюмы, поведение действующих лиц, декорация, обстановка).

б) Что в спектакле понравилось, что нет?

в) Дать подробный отчет об игре избранного действующего лица.

11. Примерные темы для обобщающих работ:

а) Уездный город первой трети XIX в. по «Ревизору».

б) Бобчинский-Добчинский и Перерепенко-Довгочхун (сравнение).

в) См. также вышеуказ. в п. 5 «Отчет настоящего . . .».

Всего на проработку понадобится 19—20 час.

Библиография.

И. Котляревский. «Н. В. Гоголь». СПБ. 1915.

Переверзев. «Творчество Гоголя», Основа. 1926.

Статья Коробки о Гоголе в «Истории русск. литературы X века», под ред. Овсянико-Куликовского, изд. «Мир», т. II.

Мандельштам. «О характере гоголевского стиля», Гельсингфорс, 1902 г. (много о языке гоголевских героев).

Б. Эйхенбаум «Как сделана „Шинель“ Гоголя. „Литература“», изд. «Прибой».

В. В. Гиппиус. «Гоголь», Ленинград, 1925 г.

Овсянико-Куликовский. «Гоголь». Собр. соч., т. I.

И. Анненский. «Проблемы гоголевского юмора».

Виноградов. Этюды о стиле Гоголя. Изд. «Академия». 1926.

Слонимский. Техника комического у Гоголя. Изд. «Академия». 1923.

Методические материалы:

Афансьев, Бродск. . . . — «Родн. яз.» 6 группа.

Рюмин, Сахаров. — «Пособие для работы по л-ре» 6 гр.

ЧЕХОВ.

Злоумышленник (1885). Тоска (1886).

Жанровая сценка «Злоумышленник», целиком построенная на живом диалоге, без труда будет воспринята учащимися, особенно, если ее прочитать в лицах с должной подготовкой. Несколько труднее для восприятия лирическая новелла «Тоска», тонкий акварельный рисунок которой требует литературного развития, недостаточного еще в 6-м классе.

Социальное содержание «Злоумышленника» можно вскрыть следующими вопросами:

1. Прав ли судебный следователь, считающий, что Денис прикидывается идиотом?

2. В чем соответствие внешности и языка Дениса его поступкам?

3. Что можно сказать о Климовских мужиках, земляках Дениса?

4. Что успевает сказать Денис о своей крестьянской жизни и о барине? (вспомнить «Забытую деревню» Некрасова).

5. Применят ли к Денису 1081 статью, о которой говорит следователь?

Почему смешные ответы Дениса оставляют грустный осадок у читателя.

Благодарной стилистической работой была бы переделка «Злоумышленника» в пьесу (описательная часть переделывается в ремарки). Пьеса с успехом может быть поставлена на вечере самодеятельности при самых ограниченных возможностях драмкружка.

Чтению «Тоски» полезно предпослать творческую работу учащихся на аналогичную тему: уличная сценка (из личных наблюдений или по готовой схеме: случай с крестьянином, потерявшим сына-извозчика).

Сравнение своих, сходных по теме, произведений с «Тоской» Чехова будет наглядно показывать учащимся, что их работа гораздо слабее. Ставится вопрос: чем достигается у Чехова такая образность описания природы, седоков, переживаний Ионы и его кобылки? Здесь может быть использован весь багаж знаний учащихся из области элементарной поэтики.

Самостоятельно или по намекам преподавателя учащиеся различают в рассказе пункты нарастания лирического чувства тоски, между которыми вставлены контрастные куски описания суматошной, равнодушной городской жизни, и которые заключаются постоянным рефреном: «А у меня сын помер!».

В образах седоков обращается внимание на манеру художника давать беглые, но яркие черты, объединенные лейт-мотивом: отталкивающий эгоизм. В самом Ионе обращает внимание его гармоническое слияние с образом лошади вплоть до одинаковых дум и движений.

Так подведены будут учащиеся к приемам психологического оправдания разговора Ионы с лошадью, разговора, который сам по себе был бы неубедителен.

Изобразительные средства — метафоры, эпитеты, сравнения прослеживаются на пейзажных и лирических вставках, наблюдения над словарем и синтаксисом дает язык Ионы и лаконичная повествовательная часть новеллы.

Заключить проработку «Тоски» можно письменной работой на тему: «Как объясняет художественный замысел „Тоски“ эпиграф: „Кому повем печаль мою?“».

Проработка займет 2—3 часа.

Библиография.

О Чехове. Сборник, Воспом. и статьи. М. 1910.

Луначарский. Литерат. силуэты. 1924.

Львов-Рогачевский. Новейшая русская литература. Изд. 3.

М. Горький. Собр. соч., XVI т., Чехов.

Соловьев-Андреевич. Книга о Горьком и Чехове. 1900.

Львов-Рогачевский. Чехов в воспом. современников и в его письмах. 1923.

Воровский. Литературн. очерки («Лишние люди»). 1924.

Назаренко. История русск. литературы.

Евгеньев-Максимов. Очерки истории новейшей русск. литературы.

Методические материалы.

Рыбникова. Русск. литература в вопросах, темах и заданиях. М. 1927.

Голубков и Рыбникова. Изучение литературы в школе II-й ст. ГИЗ. 1928.

Сидоров, Шапиро, Шувалов. Рабочая книга по русск. яз. и лит-ре. ГИЗ. 1927.

ГОРЬКИЙ.

При разборе произведений Горького (так же, как Лермонтова и Гоголя) предстоит пользоваться такими методическими приемами, которые помогут подвести учащихся к выявлению личности автора.

Во всех произведениях этого автора, подлежащих изучению в 6-м классе, творимый автором центральный образ, всегда выделяющийся и поднимающийся волею творческой фантазии писателя над обыденностью, вырисовывается на определенном гармонирующем с самим образом фоне. Иногда даже кажется, что этот фон пробу-

ждает в авторе именно те силы фантазии, которые в результате дают самый образ.

Указанная особенность выдвигает перед преподавателм задачу соответственным образом подготовить учащихся прежде всего к восприятию этого фона.

В произведениях, указанных программой, фон этот не отличается значительным разнообразием: описываемые события совершаются всегда на юге, у моря (в «Тоннеле» озеро, повидимому, Лаго-Маджиоре, не уступающее морю); в окружении гор или степи. Только в «Забастовке в Парме» море, как пейзаж, отсутствует, и вместо него фоном событий является мраморная фигура на монументальном пьедестале мечтателя, но не бесплодного, а победителя и свершителя Колумба — «благородная фигура человека, открывшего Новый Свет». Преподаватель должен создать в классе соответствующее настроение для восприятия учащимися этого фона. Если учащиеся наших школ, расположенных в пределах области, может-быть, и знакомы с морем по «Маркизовой Луже», то, во всяком случае, представления о южном море и окружающем его пейзаже почти ни у кого из учащихся, к сожалению, вероятно, не имеется.

Восполнить этот пробел только беседой или лекцией было бы не легко. Остается один способ — демонстрация соответствующих картин при помощи волшебного фонаря, эпидиоскопа или хотя бы стереоскопа. Картины должны быть подобраны так, чтобы чувствовалось дыхание юга, лазурь неба и лазурь моря, дикость скал и ландшафт гор. (Таким же образом можно показать и памятник Колумбу, хотя в этом случае центром тяжести является не столько внешний вид монумента, сколько скрытый в нем внутренний смысл).

Без указанной демонстрации самая развитая способность эмоционального восприятия произведения в данном возрасте едва ли окажется достаточной для создания фантазией учащегося той именно картины, которая так тесно слита с образом действующего лица у Горького. О значении такой предварительной «интродукции» см. у Н. М. Соколова: «Изучение литературных произведений в школе». Глава II. «Предварительная работа», стр. 18 и след.

Макар Чудра.

Моменты проработки:

1) Чтение вслух.

2) Коллективное составление плана прочитанного (выделение наиболее ярких моментов: разговор Макара с автором; обстановка этого разговора. Встреча Моравского магната с Раддой. Песня Зобара и отношение к ней Радды. Сватовство Зобара. Смерть Радды и Зобара).

Групповая работа по подысканию и усвоению текста в отношении каждого из намеченных моментов. Доклады представителей групп о результатах этой работы с конспективной записью на доске. Редакция записи устанавливается коллективно всем классом.

3) Работа индивидуальная или групповая над заданием: составить по тексту карточки характеристики Макара, Зобара, Радды. (Примерная схема для таких карточек была дана при разборе произведений Лермонтова и Гоголя).

4) Беседа на тему о степени реальности выведенных образов Макара, Зобара, Радды.

Отмечается, что тематический материал (цыганская жизнь) сам по себе исключителен. Образ Макара для типа цыгана, может-быть, достаточно зауряден, так как его безграничная любовь к свободе, в жертву которой он готов приносить женскую любовь, в среде этой вольнолюбивой нации явление, пожалуй, не исключительного порядка. Но образы Зобара и Радды исключительны во всех отношениях. Это должно быть видно по составленной для их характеристики карточке. Вывод — Зобар и Радда не реальны, они создание творческой личности автора, который в лице этих героев выводит фанатически-настроенных поборников личной свободы. Устами Макара, которому автор, несомненно, сочувствует, Горький говорит, что коллизия чувства любви, всегда связанной с утратой свободы, и чувства ревнивой охраны этой свободы может у людей сильной воли кончиться трагедией, катастрофой, но в трагедии этой есть своеобразная красота. В заключение беседы следует указать на связность и взаимную обусловленность фона и образов. В этой связности еще раз подчеркивается авторская искусственность в создании героев-ревнителей гордой свободы.

Время работы — 5 часов.

Песня о Соколе.

План работы:

1) Чтение вслух.

2) Коллективная работа класса по составлению характеристики Ужа и Сокола по текстовому материалу.

3) Беседа на тему о выявлении личности автора по этому произведению.

После предшествующих аналогичных работ по Лермонтову, Гоголю и по первому рассказу Горького учащиеся, вероятно, сами отметят, что данные Горьким образы не есть мир действительности, а лишь творимый автором по его вкусам мир его фантазии. Даны два искусственно построенные образа, их искусственность усугубляется привнесением иносказательного смысла. Под ужом подразумевается сытое духовно-убогое мещанство, под соколом — отважный борец за высокие идеалы жизни, за «полеты в небо».

В фоне обрамляющего сюжета о чабане (пастух) Рагиме (юг, лунная ночь, море, горы) заложено настроение образа сокола. Гармоническая слитость моря (фона) и борца Сокола еще рельефнее выступает в том месте песни, когда после самодовольной обличительной речи ужа море громовым ударом волн своих говорит о великом смысле жизни Сокола, который своей безумной храбрстью в борьбе с врагами будит в других жажду свободы и света.

4) Исследовательская работа над стилем двух композиционных частей «Песни» (обрамляющий сюжет о чабане Рагиме и главный сюжет о Соколе).

В соответствии с эпическим спокойствием обрамляющего сюжета и стиль его передачи отличается сравнительной простотой обычной манеры описания.

Главный сюжет, трактующий о трагедии Сокола, требует эмоционального стиля. Последний осуществляется ярко подчеркнутыми ритмическими рядами, звучащими как стихи (стихотворение в прозе). Следствием ритмичности является обилие инверсий. Из других особенностей этого стиля отмечаются синтаксические параллелизмы, восклицания, вопросы . . . В отыскании образчиков этих приемов и осмысливании действия их на читателя состоит эта часть работы.

Время работы — 5 часов.

Тоннель.

План работы.

1) Объяснение понятия тоннеля, сообщение сведений о характере работы по прорытию тоннеля.

2) Чтение вслух.

3) Коллективная работа по составлению плана прочитанного (главные моменты: рассказ рабочего, обстановка рассказа. Колебания в настроении отца, — старого суеверного рабочего, в связи с необычайной трудностью работы. Смерть отца. Торжество победителей. Посещение могилы отца) и подыскание текстового материала по отдельным моментам плана (работа для отдельных групп).

Доклады о результатах работы.

4) Беседа на тему о воздействии на тематический материал, взятый из действительности, авторской личности. В отличие от предыдущих произведений в данном случае мы не имеем какого-нибудь исключительного индивидуального образа, созданного фантазией писателя. Здесь творческим замыслом автора труд рабочего коллектива возводится до степени сказочного деяния. Выдвигается мысль о грандиозности потенциальных достижений коллективной воли. В этих целях автор одухотворяет природу, приписывая ей борьбу с человеческим трудом (земля мстит за нанесенные ей раны,обливая горячим кровавым дождем толпы рабочих, отравляя их удушливыми испарениями). В этом моменте изображения мстительной земли и в моменте торжественной встречи с красными факелами в руках двух групп, идущих к одной цели с двух противоположных концов, мы можем видеть яркое вмешательство авторской личности в дело жизни.

Забастовка в Парме.

План проработки этой сказки рекомендуется такой же, как было указано выше для других произведений этого автора. Центральным местом работы и здесь следует сделать пункт обнаружения влияний творческой личности на материал. В этой вещи автор-

ское построение направлено в сторону подчеркнуто-своеобразного изображения стойкости воли рабочего коллектива перед достижением поставленной задачи. Эта стойкость выявлена здесь в знаменательном факте отправки детей бастующих пармских рабочих в Геную на иждивение других членов дружной и солидарной рабочей семьи, которая в своей солидарности таит залог будущей победы пролетариата в поставленных себе целях. Фон — статуя Колумба-мечтателя, верившего в неизбежное торжество его идей, гармонирует с картиной встречи детей. Вера и воля Колумба привела его к победе над Новым Светом. Вера в свои силы и воля рабочих приведет их к новой светлой жизни.

Время работы на обе сказки 5 часов.

Всего на изучение Горького — 15 час.

Темы для письменных работ:

«Песни Горького „безумству храбрых“ по всем изученным произведениям этого автора».

«Картины природы по изученным произведениям Горького».

«Какую борьбу Сокола и с какими врагами можем мы подразумевать в „Песне о Соколе“ Горького»

«Маленький человек, когда он хочет работать — непобедимая сила» (тоннель).

«Воля к борьбе за лучшую жизнь, как и воля к работе, должны всегда приводить человека к поставленной цели».

Библиография.

И. А. Груздев. «Максим Горький». Ленинград, 1926 г. Биографические данные по новым материалам.

М. Горький. «Мои университеты» (т. XVI собрания сочинений).

«Жизнь и сочинения Максима Горького в оценке западно-европейской критики». СПБ, 1904 г.

«Критические статьи о произведениях Максима Горького», изд. Гринберга, СПБ, 1901 г.

Луначарский. «Отклики жизни». 1906 г. Литературные силуэты. Сборн.

Плеханов. «К психологии рабочего движения» и «Исповедь, как проповедь новой религии».

А. Бек. «Вечер Максима Горького в клубе». ГИЗ. 1928.

Неведомский. М. Горький. («Современные писатели в школе»).

Воровский. Литературные очерки. М. 1923.

Григорьев. Горький. Хрест.-биогр. серия. 1925.

Львов-Рогачевский. Новейшая русская литература, ч. III, гл. 2-я.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ ПО КУРСУ ЛИТЕРАТУРЫ VII КЛАССА.

В методических записках по курсу VII класса составителям пришлось остановиться, главным образом, на двух моментах: 1) подведение учащихся в доступной их возрасту форме к социологическому пониманию литературного произведения и 2) предоставление им запаса новых сведений по теории литературы.

Такое задание явилось причиной того, что в отдельных проработках составители записки, намечая с достаточной полнотой, что надо сделать, не всегда имели возможность подробно говорить о том, как это надо делать.

Последнее обстоятельство делает необходимой предпосылку некоторых общих руководящих указаний для пользования этими записками.

Социологическое истолкование литературных произведений в VII классе может быть проведено в самом элементарном виде, поэтому в курсе достаточно будет выдвинуть только наиболее выдающиеся исторические вехи, исключая при этом пользование терминологией, установленной для отдельных социальных группировок («славянофилы», «западники», «народники» и т. д.). В соответствии с этим составители записки полагали, что: 1) творчество Пушкина должно быть освещено, как результат настроений определенных общественных кругов в процессе развертывания событий до и после 14 декабря 1825 года; 2) Гоголь, Тургенев, отчасти Некрасов, должны быть истолкованы, как отразители переживаний различных дворянских слоев в период, предшествующий реформам 19 февраля 1861 года и последующим; 3) Некрасов, Салтыков и Гл. Успенский должны быть даны, как выразители интеллигентской мысли в период после реформы 1861 года и как представители тех общественных слоев, которые проникнуты чувством гражданского долга перед лицом развернувшейся картины растущей пролетаризации деревни и хищнического капиталистического хозяйства; 4) идеология современных писателей, начиная с Горького должна быть истолкована на основе связи этих писателей с эпохой социалистических революций; 5) на гранях между последними двумя вехами должны быть по-

ставлены Толстой с его философским подходом к явлениям жизни и Чехов с его тоской, вызванной полосой безвременья и безыдейности.

Знакомство с текстом произведений без домашней подготовки во многих случаях неосуществимо. Но эта подготовка должна быть поставлена всегда в такие условия, чтобы получалось максимальное увсоение текста. Для этого необходимо предлагать учащимся одновременно с чтением делать из прочитываемого выборку материалов, пригодных для составления ответов на заданные вопросы эвристического или контрольного характера.

Все произведения в стихотворной форме, а равно и прозаические, но если последние написаны трудной стилистической манерой, предлагается прочитывать в классе.

Классная проработка прочитанного дома материала всегда вообще предполагает анализ композиции, выявление ведущей и второстепенных сюжетных линий. Установление идеи, составление характеристики образов, уяснение их связи со своей средой и эпохой и знакомство с формальными особенностями произведения.

Одним из существенных приемов такой классной проработки может быть перечитывание в классе вслух наиболее ярких отрывков произведения, уже прочитанного дома. После чтения и объяснения непонятых мест, предлагается проведение беседы для выполнения отдельных пунктов плана проработки. После беседы применяются другие приемы: лекции, конспектирование, тезирование и рецензирование текста, чтение критических статей, составление сценария, таблиц, карточек, картограмм, анкет, инсценировка, проведение экскурсий. Заканчивается проработка анализом формальных особенностей, где особенно желательно пользование исследовательским приемом, после чего полученные сведения фиксируются опросами, индивидуальными или групповыми докладами и заключительной проверочной письменной работой.

Было бы трудно и даже бесполезно по каждому произведению указать вполне отчетливо методический прием в тот или другой момент проработки. Составители полагают, что исходя из вышеуказанных методически возможных приемов, преподаватель в конкретной обстановке работы сам сумеет установить, какие возможности должны быть использованы в том или ином случае. Предрешать этот вопрос нельзя и потому, что в разных школах часто установлены, как обязательные, разные планы и системы преподавания (классная и кабинетная).

Не следует при анализе произведения упускать возможность пользования методом аналогий, особенно в тех случаях, когда возможно привлечь старый, уже изученный, материал или материал изучаемого автора из других произведений, но при условии проработки и этого материала.

Новые гусовские программы, помимо курсового материала, дают и программы так называемого домашнего чтения. Последнее также

может и должно быть использовано преподавателем в процессе работы над программой. Опыты такой увязки домашнего чтения с курсовой работой предлагаются в некоторых случаях в настоящих записках.

В конце проработки каждого произведения составители дают вопросы для отдельных моментов работы. На эти вопросы нельзя смотреть, как на готовые темы для тех или иных заданий. Эти вопросы носят ориентировочный характер, по ним преподаватель должен будет формулировать свои темы, создавая иногда по каждому вопросу по несколько тем.

В виду указаний, высказанных на городской конференции весной 1927 года, произведения Салтыкова и Гл. Успенского отнесены к курсу VII класса. Учитывая это обстоятельство, составители записки включили в свою работу разбор и этих авторов.

Принятый записками порядок расположения в курсе произведений современных авторов, конечно, не должен считаться безусловно обязательным.

Предлагаемый расчет времени построен на предположении, что преподаватель не во всех частях курса будет принимать полностью все указания записок, так как составители пытались дать максимум возможностей. Использование записок во всех частях со всеми заданиями столкнулось бы с недостатком времени.

ПУШКИН.

Основной задачей литературного курса 7 года, как завершающего образование для значительного числа учащихся, будет подведение их к социологическому пониманию литературы, образование у них привычки связывать произведение через выявление идеологии и психологии автора, с идеологией и психологией класса и группы в определенный исторический момент. Эта задача по возрасту учащихся является одной из самых трудных и, как сказано в объяснительной записке гусовских программ, вряд ли до конца на седьмом году обучения может быть разрешена; но все же определенные шаги в этом направлении необходимо сделать. Первой задачей на этом пути будет выяснение представления о литературной эволюции. Целесообразнее поставить эту задачу сначала на более внимательном рассмотрении эволюции отдельного автора. В предшествующем году мы подчеркивали в обрисовке автора момент единства, цельности. Здесь можно будет дать моменты разнообразия, перемены взглядов эволюции. В качестве примера, естественно, будет взять Пушкина. В течение предшествующих лет учащиеся ознакомились с большим количеством произведений поэта, теперь можно будет дать некоторые моменты его эволюции: отход от революционных настроений первых лет к аполитизму последующих, социологическое объяснение чего дано таким авторитетом, как Плеханов.

Для работы над Пушкиным в этом классе мы берем его «Деревню», «Бориса Годунова» и «Медного всадника». Оба последние произведения, характерные отходом в историю, дополняя облик поэта зрелого периода его творчества, известный учащимся из предыдущих лет, дадут, между прочим, образцы драмы и поэмы, которых учащиеся не имели в курсах прежних лет. При ознакомлении с ними, идея эволюции будет звучать и в отдельных деталях (Петр «Арапа» и Петр «Медного всадника», маленькие люди в повестях Белкина и Евгений; наконец, отзвуки политического радикализма, проскальзывающие еще в деталях Бориса (сцена выборов с юродивым) — и гимн самодержцу Петру «Медного всадника»). Оба эти произведения дадут характерный для Пушкина конца 20-х и 30-х годов, наряду с отходом «малым людям», отход в историю. Дать произведения, которые бы резче подчеркивали и выявляли своеобразный консерватизм Пушкина, например, «Клеветникам России» или «Бородинскую годовщину» было бы педагогически нецелесообразно. Возраст учащихся 7-го года обучения примитивен и категоричен в своих оценках и слово «консерватор» да еще «шовинист» было бы чумным пятном на произведниях поэта, оттолкнуло бы от них и тем лишило бы учащихся той огромной культурной ценности, которую составляют произведения Пушкина. Оправдать слова Ленина «разве можно не любить Пушкина» в таком случае вряд ли было бы возможно при работе с подростками 14 — 16 лет. Поэтому, педагогически целесообразнее дать именно линию отхода от политических тем в том освещении ее, которое дано Плехановым.

При работе над политической лирикой молодого Пушкина будет целесообразно поставить вопрос о связи произведения с эпохой, психологией и средой, в которой оно выросло. Политический радикализм раннего Пушкина вырос и воспитался в Лицее. Поэтому, перед разбором его «Деревни» хорошо дать учащимся представление о Царскосельском лицее. Сделать это может преподаватель лекционно (статья Лернера в т. I венгреовского издания. Можно воспользоваться и романом Тынянова «Кюхля»). Следует подчеркнуть двойственность тех впечатлений, под которыми воспитывался Пушкин (Блеск царской резиденции, полной памятниками военной славы — тяжелое положение крепостного крестьянства) и педагогических влияний (культ императора — свободолюбие преподавателей-радикалов — Куницына, Галича и Будри). Хорошо охарактеризовать лицейскую жизнь (Пирующие студенты, Веселый пир: «Я люблю . . .»). Это сообщение — лекция должна быть вкратце записана учащимися. Навыки такой записи должны быть приобретены ранее. Здесь преподаватель получит характеризующий уровень этих навыков материал. Степень владения навыками устанавливается при коллективной проверке работ.

Когда учащиеся войдут в обстановку, в которой воспитался Пушкин можно перейти к разбору «Деревни». В этом разборе можно остановиться на идеологии (изображение крепостного права)

и форме; на разнообразии ритма (например, объяснить более длительную перемену ритма в строках 29 и сл.) художественных приемах (эпитет, количество слов с эпитетами и без них, особенно слов рисующих конкретные представления, предметы, чувства). Если есть фотографии и изображения окрестностей Михайловского, хорошо показать их — для учащихся будет понятен реализм нарисованного Пушкиным пейзажа. Выборка архаизмов (славянизмов) внесет в характеристику реализма пушкинской «Деревни» известную поправку, определив его, как стремление, еще борющееся с традицией «витийства», но ее не победившее. Наиболее яркие цитаты политические и социальные можно предложить учащимся выписать в особую тетрадь, которая будет пополняться цитатами из следующих произведений.

Результаты работы могут быть изложены в письменной работе, курсового или творческого характера, на темы, например, «Жизнь просвещенного барина в деревне в начале XIX в.» (курсовая). «Встреча молодого барина с представителями «барства дикого» (творческая — задание: пейзаж, диалог), «Старое и новое барство» по «Деревне» (курсовая и т. д.). Далее хорошо дать несколько вещей, характеризующих политический радикализм этой эпохи. 1—2 строфы из «Вольности» («Самовластительный злодей . . .»). Не останавливаясь особенно на их разборе со стороны формы, эпиграммы на Аракчеева («Всей России притеснитель . . .»). При работе над последней следует обратить внимание на организующее значение ритма (рифмуются основные слова, характеризующие Аракчеева, и слова с противоположным значением: друг и брат — солдат). Эти эпиграммы дадут характеристику эпохи реакции последних лет царствования Александра. Далее может быть дана характеристика того круга, где вращался Пушкин. Особенно можно выделить фигуру Чаадаева (можно дать эпиграмму, посвященную ему) в связи с стихотворением: «Любви, надежды, гордой славы». Одно из этих произведений может быть заучено наизусть. Вообще заучиванию наизусть должно быть уделено большое внимание в курсе этого года. 10—20 строк еженедельно заучиваемых стихов и прозы будут хорошим средством повышения культуры речи учащихся. Характеристикой русского общества начала 20-х годов мы подойдем к движению декабристов. Этот вопрос может быть проработан на основании уже имеющегося у учащихся материала о движении из курса обществоведения. Хорошо формулировать вкратце требования различных групп, примыкавших к движению — это даст навыки конспектирования, переходящего в тезисы. Дальнейшие беседы можно посвятить взглядам Пушкина, сравнивая их с взглядами декабристов. Биография Пушкина за соответствующие годы известна учащимся и в курсе предыдущего года: ее можно только повторить перед беседой. Если этого нет, то необходимо остановиться на этом периоде жизни Пушкина, дав несколько стихотворений, его характеризующих, или прочитав несколько (четыре—пять) отрывков из книжки Вересаева «Пушкин в жизни»). Заключением характери-

стики отношения Пушкина к декабристам будет стихотворение: «Во глубине сибирских руд»... Стихотворение это желательно выучить наизусть. Необходимо отметить торжественность тона, аллегоризм (термин известный из предыдущего курса) и обратить внимание на взаимоотношение синтаксического строения фразы и строения строки, в особенности на enjambement в последней строке, дающий музыкальную концовку. Этим стихотворением оканчивается характеристика пушкинского свободомыслия и интереса Пушкина к политическим вопросам в эпоху назревания декабрьского восстания и ближайшие к нему годы — теперь можно притти к крупному произведению Пушкина, над которым он работал в 25—26 году — «Борису Годунову».

Чтение «Бориса Годунова» дается на дом — в классе происходит лишь лабораторная работа над ним. Первой задачей может быть выяснение всех сцен, где политический радикализм Пушкина сказывается достаточно ясно. Это — сцена выборов; следует обратить внимание и на окончание сцены с юродивым, где слова: «не могу молиться за царя—ирода» для читателей и слушателей Пушкина должны были звучать и смело и резко. Но таких сцен немного, и учащиеся сразу увидят, что центр трагедии не здесь. Дальнейшая работа над трагедией должна выяснить, где он. Наиболее целесообразным будет прочерчивание схем, где на сетке, обозначающей 24 сцены, прочерчиваются линии судьбы действующих лиц: Бориса и самозванца, их подъем, падение. Закраски клеток различными цветами для комических, бытовых и трагических сцен сделают ясным для учащихся чередование сценических приемов в трагедии Пушкина. После этой работы идет коллективное выявление результатов, своего рода повторное чтение драмы с оценкой пушкинского мастерства и идеологии. Сопоставление линий драмы Бориса — преступника и самозванца выяснить идею автора — карающаю роль судьбы. Работа над отдельными сценами даст учащимся наблюдение над пушкинским языком, даст материал, хотя бы для некоторой характеристики старой русской (церковно-славянской) речи. Желательно обратить внимание на чередование сцен драмы, относящихся к Борису и самозванцу — это выяснит для учащихся изумительное построение трагедии. Закреплены результаты могут быть в ряде письменных работ. Темы их могут затрагивать не только вопросы содержания, но и литературные приемы трагедии. Например, приемы изображения душевного состояния Бориса (жестами, словами других действующих лиц, а не только монологами), значение второстепенных сцен в «Борисе Годунове» и т. д.

«Борис Годунов» даст отход Пушкина в историю, философские и психологические темы. Аналогичный отход в историю даст и «Медный всадник». Работа над «Медным всадником» может быть проведена в плане критического разбора различных его толкований. После чтения в классе вслух преподаватель сообщает различные толкования этой поэмы. (Они собраны в книге Афанасьева и Бродского. «Рабочая книга по родному языку» для 6-го года обучения;

полное изложение в статье Брюсова в венгеровском издании Пушкина). Учащимся можно предложить проделать работу по критической оценке толкований на основании работы над текстом. Прежде всего необходимо выявить образ Петра. Можно дать учащимся работу по выяснению словесных обозначений Петра — по имени он нигде не назван. Все эти обозначения сообщают определенный тон этому образу. Затем можно приступить к выяснению образа Евгения — к «медленному» (по Гершензону) чтению встречи Евгения с Медным всадником. Необходимо выяснить, какими средствами Пушкин подчеркивает, что скачущий Медный всадник принадлежит лишь воображению Евгения. Хорошо обратить внимание на постоянное enjambement в изображении душевного состояния Евгения на фоне соответствующего синтетическому строю строения стиха в других местах поэмы. Изучение стиха поэмы может послужить материалом для работ и бесед на темы: звукопись Пушкина, приемы характеристики, приемы описания и т. д. Вдумывание в образы Петра и Евгения, в поведение и душевное состояние Евгения в его «столкновении с Петром» даст объективный материал к оценке различных взглядов на «Медного всадника». Выводы должны быть сформулированы в тезисах и записаны.

Изучением этих 2-х крупных произведений Пушкина учащиеся закончат ознакомление с ним на 1 концентре 2-й ступени. Хорошо подвести итоги: например, составить хронологическую таблицу изученных произведений. Из нее отход поэта от политических современных тем будет ясен. Заучивание и разбор стихотворения «Арион» закрепит этот вывод — останется его социологически объяснить. Учащимся в этих целях может быть дана для конспектирования и тезирования статья Плеханова.

Примерный расчет времени.

Беседа о лицее	3 ч.
Краткая запись ее и проверка	2 »
«Деревня». Лабораторные работы по тексту . .	2 »
Дальнейшая характеристика взглядов Пушкина и среды, его окружавшей, с заучиванием стихотворений	4 »
Беседа о Декабрьском восстании и отношении к нему Пушкина	4 »
Работа над стихотворением: «Во глубине сибирских руд» с заучиванием	2 »
Работа над «Борисом Годуновым»	10—15 »
Работа над «Медным всадником»	10 »
Работа по социологическому объяснению отхода Пушкина от политических тем, по статье Плеханова	5 »
Письменные работы с проверкой	10 »

ГОГОЛЬ.

(17 — 20 час.).

Изучение каждого нового автора должно строиться на той или иной связи с предыдущим. Этого требует основная задача курса 7-го года: — «Подведение (учащихся) к социологическому пониманию литературы, образование у них привычки связывать произведение через выявление идеологии и психологии автора с идеологией и психологией класса и группы в определенный исторический момент».

В виду таких требований первой задачей преподавателя при изучении Гоголя явится вопрос о том, как, с одной стороны, обосновать смену политических настроений, наблюдаемых у Пушкина и Гоголя, и, с другой стороны, как связать творчество Гоголя с его эпохой.

Определяющими моментами в созидании мировоззрения Пушкина были условия его воспитания и исторический процесс назревания Декабрьского восстания и событий ближайших за ликвидацией этого восстания лет. На этой почве определился и политический радикализм Пушкина и его последующий аполитизм с отходом в историю в момент работы над «Борисом Годуновым» и «Медным Всадником». Впрочем, и в этих работах проскальзывает подход, еще окрашенный в политические краски, в деталях и идее «Бориса» (карающая роль судьбы в отношении преступного царя-ирода) и в обрисовке самодержца Петра, которому поэт слагает гимны. Эти, как видно, не всегда устойчивые политические взгляды Пушкина и соответствующих дворянских кругов, повидимому, свидетельствуют о том, что в ту пору шатание «устоев» не бросалось резко в глаза, на это смотрели, как на случайные перебои в работе государственной машины.

Иное отношение наблюдается несколько позже, когда Гоголь создает свои крупнейшие произведения.

Сейчас начинают чувствовать и понимать, что дело не в случайных перебоях, а в хронических дефектах аппарата.

Это новое отношение обусловливается тем, что сейчас, в пору расцвета Николаевского режима, процесс разложения крепостного строя заметно делает поступательный шаг вперед.

На уроках обществоведения учащиеся уже познакомились с характерными чертами этого исторического момента: они знают, что такое Николаевский режим, что такое бюрократия, жандармерия и какова была вообще политика правительства в отношении элементов дворянских и буржуазных после ликвидации декабрьских событий.

В классной беседе на эту тему, что, очевидно, необходимо будет сделать, преподаватель может сослаться на авторитет Лермонтова, для чего придется прочитать стихотворение «Дума», в котором негодующие стрелы автора направлены не в сторону государственного аппарата (как у Пушкина), а в сторону структуры самого общества.

При наличии таких предпосылок учащиеся, приступая к изучению Гоголя, уже заранее будут ожидать иных, по сравнению с Пушкиным, настроений и идеологий. Эти ожидания должны будут еще более

укрепиться при ознакомлении учащихся с краткими биографическими сведениями о провинциале-Гоголе. (Расчет времени — 2 часа).

После усвоения учащимися этих предварительных сведений следует обратиться к программному материалу по изучению Гоголя, который возможно расположить в таком порядке:

I. Предложить учащимся в порядке домашней работы по предложенным преподавателем вопросам ознакомиться в срок 1 — 1½ недели с содержанием отрывков из I-ой части «Мертвых Душ». Можно рекомендовать следующие отрывки: из главы XI — биография Чичикова, главу III — (о Коробочке), главу V — (о Собачевиче), главу VI — о Плюшкине. При наличии свободного времени возможно взять еще главу IV — о Ноздреве.

II. Пока учащиеся подготовляют это задание, классу в порядке классного чтения предлагается ознакомиться со «Старосветскими Помещиками» и остановить особое внимание на некоторых моментах этой повести в целях уяснения: а) положительного отношения Гоголя к тому типу помещиков, которые живут еще в старых феодально-натуральных формах хозяйства, б) изображения автором таких результатов в системе натурального хозяйства, при которых обилие продукта, еще не ставшего товаром, обеспечивает, с одной стороны, равнодушное и апатичное отношение к хозяйству самого хозяина, а с другой стороны, свободное и безнаказанное пользование продуктами хозяйства для разного рода похитителей, каковы приказчики, войт, дворовые и проч., и в) антипатий Гоголя к тем низким малороссиянам, которые „выдираются из дегтярей, торгашей, наполняют, как саранча, палаты и присутственные места, дерут последнюю копейку со своих же земляков и“ . . . и наживают капитал.

Чтение этих отрывков раскроет вкусы Гоголя, покажет какими идиллическими красками, если иногда и с улыбкой, то без слёз, изображает он следы патриархальной старины, как умиляют автора формы отжившего прошлого, героями коего были добродушные незлобивые «проедатели», вроде четы Товстогубов.

III. Таким же образом, в порядке классного чтения, классу предлагается ознакомиться с началом гл. VII и концом гл. XI — из I-ой ч. «Мертв. душ», где Гоголь раскрывает перед читателями свой литературный метод и дает прямую характеристику своим героям, называя их «странными» и даже «подлецами».

На чтение и комментирование «Старосветских помещиков» и указанных отрывков из глав VII и XI ч. I-ой «Мертвых душ» потребуется часов 5 — 6.

Желательно при наличии свободного времени ознакомление в порядке классного чтения и с остальными главами 1-ой части М. душ. Тут следует обратить внимание на картины быта провинциальной Руси в эпоху, предшествовавшую реформам середины XIX в.

IV. К этому моменту учащиеся выполнят задание по домашней работе над текстом по отрывкам, указанным выше (п. I) и сейчас будет возможно приступить к классной работе над этими отрывками.

Из текста этих отрывков будет установлено, что обстановка, в которой живут и действуют эти Гоголевские герои, не похожа на мирные усадьбы старосветских помещиков; здесь иные формы хозяйства, когда продукт стал товаром, а хозяин его из добродушного проедателя превратился в хищного «приобретателя»—«подлеца», «странного героя», человека «с выражением собачьей жадности в глазах».

Данные отрывки должны дать учащимся еще один крайне важный вывод. Гоголь особенно ярко, как, пожалуй, никто из писателей, показывает зависимость между бытием и сознанием. У него мы отчетливо наблюдаем, как быстрое развитие денежного хозяйства формирует особые типы людей с психологией Чичиковых, Коробочек, Собакевичей, Ноздревых, Плюшкиных. Это типы эпохи, дети своего века. Развитие денежного хозяйства ставит перед ними задачу добывания денег, и они все силы обращают на изыскание способов получения денег. Задача у всех одна, способы различны: Чичиков становится на этой почве мошенником, Коробочка проявляет исключительную настойчивость в наведении справок о рыночных ценах и в поисках крупных казенных поставок, Собакевич делается кулаком, Ноздрев — спекулянтом и шулером, Плюшкин — скопидомом. Нет нужды, что не у всех принятые ими средства приводят к искомой цели. Это случается тогда, когда под влиянием какого-то нравственного вывиха у этих людей средство само становится целью, может-быть, под влиянием действия условных рефлексов. Не только мошенник Чичиков, кулак Собакевич, но и такие уроды, как Плюшкин, гноящий свои товары, боящийся с ними расстаться, так как в них скрыта драгоценная потенция превращения в деньги, как тупая Коробочка, ищущая для своей маленькой продукции крупной поставки — все это типы, которые могли родиться и развиться только под влиянием данных форм хозяйства.

Погоня за деньгами, как новая экономическая сила, способствовала разложению нравственных устоев общества. Отсюда возможно предположить, что Гоголь в ту пору своей жизни, когда работал над «Старосветскими помещиками» и 1-ой частью «Мертвых душ», отрицательно относился к прогрессу, совершавшемуся под влиянием развития буржуазно-капиталистического строя.

Приведенные отрывки дадут достаточно материала и для работ над особенностями стиля и языка Гоголя. Руководящие указания для таких работ можно найти в статье Переверзева (можно взять в извлечениях, помещенных в «Марксистской Хрестоматии по Литературе» Голубков и др.).

На работу, показанную в п. IV, потребуется 8—9 часов.

V. Завершением проработки «Мертвых душ» может быть классное чтение конца XI гл. о тройке. Без объяснения славянофильских тенденций Гоголя, каковые были бы недоступны возрасту учащихся этого класса, возможно указать для полноты взглядов Гоголя на его светлые чаяния великого будущего России, которые совмещаются с развернутой картиной нравственного разложения его героев. Так думает моралист-Гоголь, потому что он верит в действительную силу

моральной проповеди, которую и делает основной осью своих литературных произведений. О моралистических тенденциях писателя учащимся было известно из чтения начала VII гл. (Расчет времени 1—2 часа).

VI. При наличии свободного времени возможно будет в этом классе еще раз вернуться к «Ревизору», чтобы выведенные здесь образы рассмотреть в том же аспекте, как и персонажи «Мертвых душ». Типы «Ревизора» в значительной степени продукт той же погони за деньгами, а средства у них свои, чиновничьи: взятки, вымогательство произвол, хищения, растраты. Хлестаков такой же урод, как Плюшкин и Коробочка: он врет часто без цели, ложь, бывшая средством, становится у него иногда целью, но эта ложь всегда имеет одно содержание — сообщение таких о себе сведений, которые могли бы поднять его кредитоспособность. (Расчет времени — 3—4 часа).

Таким образом, на изучение всех указанных материалов должно пойти 3—3½ недели.

При изучении произведений Гоголя можно в процессе проработки поставить следующие вопросы: «Смех сквозь слезы, как метод Гоголя-моралиста», «Проедатели и приобретатели в произведениях Гоголя», «Гоголевская провинция», «Гоголевская тройка», «Чиновники по „Ревизору“» (факультативно), «Двойной смысл заглавия „Мертвые Души“», «Погоня за деньгами, как особо благоприятная почва для порчи нравов», «Регрессивные тенденции Гоголя».

Предложенные вопросы носят ориентировочный характер (см. Введение к запискам).

ТУРГЕНЕВ.

(15—16 часов).

После Гоголя и в соответствии с тем планом, который был предложен для прохождения этого писателя, удобнее будет обратиться к изучению Тургенева, несколько изменив для этого предусмотренный программой порядок.

Чтение романа «Накануне» в порядке домашнего задания должно начаться еще в момент классной работы над произведениями Гоголя, примерно, за 1—1½ недели до окончания этой работы.

Домашнее чтение, как и всегда, должно производиться с карандашом в руке и завершаться письменными ответами на предложенные в небольшом количестве вопросы.

Характер этих вопросов в зависимости от принятого метода может быть различен. Можно рекомендовать вопросы, подводящие учащегося к нахождению в произведении скрытой мысли, направления, основного его задания (вопросы эвристического характера). Наряду с такими вопросами желательно ставить и вопросы чисто проверочного в знании текста характера. Срок домашней подготовки романа «Накануне» можно определить в 2—2½ недели.

Изучение Тургенева непосредственно после Гоголя ценно в том отношении, что облик Тургенева со стороны его идеологии прямо противоположен облику Гоголя. Если у Гоголя учащиеся усмотрят его тяготение к формам регресса, реакции, застоя, то у Тургенева, наоборот, сознание учащихся будет поражено прогрессивными тенденциями писателя.

Однако, характер творческой личности этого писателя не может быть выявлен по какому-нибудь одному произведению, благодаря тому, что творчество Тургенева всегда носило характер злободневный, почему в отдельных произведениях его художественный материал обычно сосредоточивает внимание читателя на какой-нибудь одной стороне общей идеологии автора.

Говоря об общей идеологии Тургенева можно было бы остановиться на его собственных словах: «Хороша старина — да и бог с ней», которые являются как бы ответом и возражением Гоголю, тяготевшему именно к этой старине.

Исходя из изложенного, в целях пополнения материалов для суждения о личности Тургенева, можно рекомендовать в порядке классной проработки остановиться — 1) на знакомых уже учащимся по курсу предыдущих классов рассказах «Муму», «Бурмистр», «Льгов», «Контора», «Два помещика» и др.; 2) на некоторых биографических моментах жизни автора, характеризующих его тяготение к Европе, к западу, его бросание «вниз головою в немецкое море», и, наконец, 3) на ознакомлении учащихся с явлением типа лишнего человека, в русской жизни и литературе, без чего непонятен будет образ Инсарова.

Все эти указанные три пункта плана работы над Тургеневым должны являться лишь подготовительным этапом к усвоению романа «Накануне».

В рассказах «Муму» и из «Записок охотника» учащиеся усмотрят два момента: с одной стороны, изображение помещика старого времени — «крепостника» в той или иной мере и, с другой стороны, крепостного крестьянина. В результате сопоставления этих двух моментов читатель, несмотря даже на мягкие деликатные тургеневские тона, неизбежно приходит к выводу, что старина не во вкусе автора, так как ее жертвой является крестьянин, прежде всего обезличенный и почти всегда страдающий, которому автор явно сочувствует. Принципиально доброжелательному отношению автора к крестьянам не противоречит выведение среди крестьян типов кулака и барского клеврета. Эти типы такое же следствие одиозной крепостной системы, как и тип страждующий. Таким образом, если по взглядам Тургенева мы будем судить об общественной идеологии известных кругов (среднепоместное дворянство и разночинцы) того времени, мы придем к выводу, что в их представлении система крепостного права способствовала образованию типов: крепостника-помещика, обезличенного крестьянина-страдальца, крестьянина-кулака и клеврета (ср. у Гоголя формирование а энкоонмической почве типов «проедателя» и «приобрета-

теля»). Эти три типа вышли из старины и все одинаково дурно ее характеризуют.

Остановка на первом и втором пунктах вышеуказанного предварительного этапа должна занять минимальное количество времени— 2—3 часа, что возможно при предварительном знакомстве с «Записками охотника». Биографические данные должны быть ограничены лишь сообщением тех фактов, которые способны помочь раскрытию причин, определивших вкусы Тургенева.

Третий пункт предварительного этапа — это введение учащихся в понимание предстоящего изучению образа Инсарова путем ознакомления их с типом лишних людей. Здесь, помимо кратких лекционных сведений, представляется возможным теперь же остановиться на разборе поэмы «Саша». (План проработки этого произведения дан ниже (см. Некрасов) [1]).

Вниманию учащихся вместе с образами лишних людей должна быть освещена и породившая их общественная среда, резко отличающаяся от той, которая дана была в произведениях Гоголя.

Заключительные выводы: лишние люди оторваны от реальной действительности, это — люди отвлеченной мысли, люди слова без соответствующего дела, люди, которые под влиянием экономических условий своей эпохи и взглядов прогрессивных элементов своей среды взывали к личному труду, гуманности, любви, истине, но, воспитанные в традициях эксплоатации крепостного труда, не были способны свое слово претворить в дело.

---

[1]) Учитывая, однако, возможные попытки некоторых преподавателей коснуться в своих курсах Тургеневских образов лишних людей по отрывкам из «Рудина» и «Дворянского гнезда», составители записки полагают нужным отметить, что привлечение дополнительного материала в отрывках, который не может подвергнуться литературному анализу и берется исключительно с целью иллюстрации какого нибудь тематического момента, с методической точки зрения является неправильным. Но если преподавателю будет известно, что романы «Рудин» и «Дворянское гнездо» знакомы всей группе учащихся в порядке домашнего чтения, ведущегося параллельно с курсовым материалом и при некотором руководстве преподавателя, тогда возможно в классной беседе коснуться некоторых отрывков из этих романов.

Из романа «Дворянское гнездо» при наличии вышеуказанных условий возможно взять отрывки из главы XXXIII — диспут Лаврецкого с Паншиным, из главы XXV — беседу Лаврецкого с Михалевичем и из эпилога — монолог Лаврецкого в саду перед домом Калитиных; а из романа «Рудин главы V, VI, XII — отзывы Лежнева о Рудине и из эпилога — рассказ Рудина о себе.

В отношении образа Лаврецкого внутренний облик Тургенева выступает освещенным с новой стороны. Тургенев симпатизирует Лаврецкому. В последнем автор хочет дать тип русского барина-прогрессиста в противовес крепостническому дворянству. Лаврецкий (гл. XXXIII) на стороне «новых людей», к категории каковых, очевидно, он причисляет и себя. У него есть программа, первым пунктом которой является лозунг: «Пахать землю и стараться как можно лучше ее пахать». Здесь Тургенев обнаруживает в своем миросозерцании момент сознания необходимости личного труда. Это вполне последовательно в связи с отношением системы крепостного права. Прогрессивные тенденции Тургенева

Этим пунктом заканчивается предварительный этап работы над Тургеневым, после чего идеи романа «Накануне» могут быть восприняты учащимися с достаточным пониманием и живым интересом.

При анализе романа «Накануне» прежде всего необходимо отметить, что автор здесь раскрывает еще новый этап социально-экономических явлений, а именно довольно значительную роль разночинных элементов при явном оскудении элементов дворянско-помещичьих. И на этом фоне изображается появление новой личности — Инсарова, человека не русского, не родовитого, воспитанного в иных условиях по сравнению с персонажами отечественными. Эта выделяемость Инсарова и делает его «героем» — «ироем». Его цель так грандиозна (освобождение родины — гл. X), что о ней Елене даже страшно помыслить. В отличие от красноречивых лишних людей Инсаров молчалив, не хвастлив и, самое главное, не оторван от родной почвы («Последний мужик, последний нищий в Болгарии и я, — мы желаем одного и того же. У всех у нас одна цель»). Он, несмотря на величие, поставленной себе задачи, охотно делает и малые дела (составление для сородичей грамматики, примирение среди них ссор). Он трезво смотрит на жизнь («Жизнь дело грубое» — гл. XVI) и понимает, что обязанность «бойца» дает ему право не оставаться кротким и мягким.

Рядом с Инсаровым в целях сравнения надо остановиться и на характеристиках Шубина, Берсенева и Курнатовского.

Отношение самого автора к Инсарову в характеристиках о нем недостаточно определяется (характеристики почти везде построены

тут вполне ясны, но последующие из вышенамеченных отрывков «Дворянского гнезда» еще более уточнят взгляды автора и тем самым подготовят учащихся к восприятию тех идей, которые должны быть почерпнуты из чтения «Накануне».

В эпилоге и гл. XXV Тургенев отмечает слабые стороны своего героя. Из этой характеристики мы приходим к выводу, что Тургенев не удовлетворен провозглашением голого призыва к личному труду: он ждет активизации этого лозунга, иначе «новый человек» в глазах Михалевича будет «злостным байбаком», «байбаком с сознанием», «начитанным байбаком», а в своих собственных глазах (эпилог) — человеком, хотя и выступавшим на путях широкой дороги, но все-же человеком «бесполезной жизни».

Образ Лаврецкого по указанным отрывкам является более простым по сравнению с Рудиным и потому более доступным пониманию учащихся. Однако, при наличии достаточно развитой аудитории и вышеуказанных других условий (полное знакомство с романом) преподаватель может вместо Лаврецкого или наряду с ним взять и образ Рудина по указанным выше отрывкам из этого романа. Учащиеся отметят в Рудине привычку жить на чужой счет (гл. V), влияние Рудина в студенческих кружках, его страсть философски осмысливать каждый шаг жизни, его уменье проникать в «корень дела» и отсюда проводить «правильные нити мысли», открывать «духовные перспективы», находить «общий мировой закон» (гл. VI), умение благотворно влиять на молодежь (гл. XII) и, наконец, в эпилоге итоги его деятельности, определяемые словами Лежнева, как «доброе слово — тоже дело», «последние могикане», «новые поколения идут мимо нас к не нашим целям», «у мысли тоже есть свои инвалиды». (Время — 4—5 часов).

по способу отрицания), но вопрос этот не может почитаться оставленным без ответа.

Ответ дан в поступке Елены, как персонажа, обрисованного положительными чертами. Здесь необходимо хорошо изучить образ героини, проследить форгешихте, дневник, отношение к семье и окружающим и найти связь с эпохой. Эти данные дадут понимание ее поступков. Отбрасывая в сторону романическую подкладку в отношениях Елены и Инсарова, можно было бы формулировать идею автора приблизительно так: русским людям, сознательно порвавшим с традициями и условностями разложившегося дворянско-крепостного строя, надо итти за трезвым и деятельным вождем, крепко слитым с делом реальной жизни, с народными массами, за вождем, подобным Инсарову, делая его дело своим делом и не останавливаясь, если нужно, перед личными жертвами.

Прогрессивные тенденции автора (как выразителя мнений родственной ему среды) здесь выступают особенно ярко. Тяготение к интересам Болгарии, конечно, не является сущностью этих тенденций, так как Болгария и болгарин Инсаров введены в роман в качестве удобного Тургеневу сюжетного приема и под влиянием известного биографического эпизода, рассказанного нам самим автором (Каратеев).

Было бы полезно при истолковании идеи романа остановиться на критической статье Добролюбова: «Когда же придет настоящий день?» и коснуться при этом вопросов, как понимать заглавие романа и почему Инсаров не может быть русским.

Наконец, для лучшего понимания идеи романа следовало бы прочитать в классе стихотворение в прозе «Порог», где автор изображает аналогичный поступок какой-то девушки, но без романической подкладки.

Так как для учащихся VII группы в данном случае приходится впервые сталкиваться с литературной формой, именуемой романом, необходимо будет на этом произведении дать понятие этой формы и показать ее отличие от других, уже известных учащимся, форм. У современных теоретиков литературы признаки различных форм зачастую сводятся к количественным отношениям. Но количество нередко стоит в зависимости от качества. Количественные признаки романа тоже определяются не количеством (большим) страниц, а насыщенной содержанием фабулой, богатством сюжетных моментов, разнообразием стилистических приемов.

Установить наличие таких условий в данном случае пришлось бы сравнительным методом. Для этой цели следовало бы припомнить какие-нибудь из известных уже классу повестей или рассказов и на этих примерах показать, что, если в этих последних автор сосредоточивает внимание или на одном временном явлении с одной главной фигурой или, хотя и на более длительном промежутке времени, но все же с одной повествовательной линией, то в романе и более значительны отрывки времени и, помимо центральной линии имеются параллельно еще несколько сюжетных линий, развивающихся или

вполне самостоятельно или пересекающихся между собой и с главной линией. Развитие этих побочных линий дает полноту и разнообразие повествованию и вносит в произведение фон быта, среды, исторической окраски, раскрывает характер социально-экономических явлений, вызвавших те события, которые стали темой произведения.

Идя этими путями, следовало бы отметить, что Тургенев не только в отношении Елены и Инсарова, как главных фигур, дает форгешихте, но этим же приемом освещает более или менее и другие персонажи — супругов Стаховых, Шубина, Берсенева, Курнатовского. О судьбе последних автор упоминает и в эпилоге. Все эти моменты надо проследить по тексту. Таким образом, законченное развитие центральных фигур романа не стоит одиноко: одновременно с ними живут полной жизнью и другие персонажи, которые по большей части не являются только эпизодическими, но так или иначе связаны с судьбой главных лиц. Сцепляемость лиц, событий, традиций и взаимная их обусловленность, отчетливо наблюдаемые в данном романе, и раскрывают учащимся содержание понятия формы романа.

Пользуясь тем же сравнительным методом, необходимо остановиться и на стилистических особенностях романа. В более малых прозаических формах преобладает однородность изобразительных приемов, в романе же мы находим значительное разнообразие в манере автора. На романе легче всего показать тяготение определенного содержания к определенной форме.

В романе «Накануне» нужно отметить форму дневника, столь удобную для изображения интимных сторон жизни, форму писем (Елена — Инсарову, Стахов — Шубину, Елена — матери), различные виды диалога и различные виды описания, то беглые, сжатые, краткие в форгешихте и эпилоге, то пространные и полные в изображении того периода времени, который составляет ядро романа.

Классная проработка романа «Накануне» при условии предварительного ознакомления с текстом в порядке домашней подготовки может потребовать 8—10 часов.

Вопросы в процессе проработки:

«Помещики-крепостники по „Запискам охотника“» (факультативно);

«Крестьяне-страдальцы по „Запискам охотника“» (факультативно);

«Крестьяне-кулаки и барские клевреты по „Запискам охотника“» (факультативно);

«Люди слова и дела в романах Тургенева» (факультативно);

«Дворяне-прогрессисты в романах Тургенева» (факультативно);

«Инсаров, как вождь и герой дела»;

«Руководящие мотивы выбора Еленой Инсарова предпочтительно перед другими героями»;

«Прогрессивные тенденции Тургенева»;

(О характере предложенных вопросов см. Введение к запискам).

НЕКРАСОВ.

(8—9 часов).

После Тургенева удобно взять предлагаемый программой материал по Некрасову.

Стихи, благодаря особенностям соотношения между формой (сжатость) и содержанием (богатство), не всегда легко схватываются учащимися. Поэтому работу по Некрасову лучше всего проводить в классной обстановке, а свободное домашнее время учащихся занять подготовкой для следующего автора (Толстой).

Помеченные программой произведения Некрасова в процессе изучения следовало бы расположить в хронологическом порядке и в свое время и в своем месте указать на различие в настроениях автора в периоды до и после 61 года.

В связи с этим указанием можно отметить три момента в работе:

I. Поэма «Саша» (чтение в классе).

II. Стихотворения до 1861 года — «В столицах», «Ночь . . .». (Чтение в классе).

III. Стихотворения после 1861 года—«Песня . . .», «Душно . . .». (Чтение в классе).

«С а ш а». В связи с содержанием пролога (часть 1) удобно в раъяснение лиричиских откровений автора (о накипевших слезах, о злобе сердца, о бесполезности ненависти и вражды к прошлому, которое уже стало «могильными тенями») остановиться на стихотворении 1856 года — «Замолкни муза мести и печали». На основании этого материала учащиеся отметят, что: 1) автор держится прогрессивного образа мыслей; 2) сожалеет о гибели «сил молодых», скорбит о «вечных бурях», вызывающих тоску, и 3) выдвигает новый мотив горячей активной любви к родине. (Этот мотив отечественного патриотизма Некрасова можно раскрыть с большей полнотой чтением отрывка из стихотворения «Поэт и гражданин»: «И не иди во стан безвредных . . . .» и т. д. до слов «Дело прочно, когда под ним струится кровь . . . .»).

Ч. 1-я (пролог) поэмы «Саша» в композиционном отношении может быть истолкована, как увертюра, которая раскрывает смысл изображаемого в последующих частях конфликта между героем и героиней.

Ч. 2-я подготовляет этот конфликт, изображая Сашу, наделенной чертами прямо противоположными Агарину: детство и юность Саши протекают в тесном единении с родной природой и родным народом, она видит кругом приволье, покой и свободу; отнятие «волюшки» несовместимо с законами природы, факт «неволи» вызывает протест (ропот реки, запруженной плотиной); Саша, благодаря недостатку (?) деревенского образования, не отравлена книжой ученостью и сохраняет «первоачнальную ясность души».

Вывод — образ Саши — тип девушки, не оторванной от родной почвы. Это условие скажется и впоследствии, когда она, развиваясь умственно и духовно, остается прежней Сашей и лишь становится активно-доброй и тревожно-чуткой.

Ч. 3-я дает созревание конфликта. Образ Агарина — антитеза образа Саши. Он оторван от родины, космополит, связь с народом лишь в получении «доходов». Наличие конфликта и расхождение героя и героини.

Ч. 4-я — финал — бодрые надежды. Сашу спасет здоровое чувство родной почвы, активная с ней связь... Саше не по дороге с «современным героем» — лишним человеком, который пренебрегает «муравьиной работой» людей, ищет «исполинского дела», говорит красивые фразы, но ничего не делает, не имея определенного плана (взгляды и настроения его меняются после каждой новой прочитанной книги).

Мотив о любви к родине, высказанный в 1-й части, повторяется и в конце 4-й части.

Идея поэмы обнажена в словах рассказчика — провозглашение необходимости крепкой связи с родной почвой и служения делу и интересам родины.

Отношение автора к Агарину (высказано словами рассказчика)— ироническое в значительной степени, но чувствуется признание, что и словами иногда можно принести пользу.

С формальной стороны необходимо отметить эпический размер стиха, выдержанный дактилическими стопами и смежными рифмами с чередующимися мужскими и женскими окончаниями. Однообразие размера временами оживляется внесением enjambement—приема, уже известного учащимся по стихам поэмы «Медный всадник».

Стихотворения 1858 года (до 1861 г.) — «В столицах шум... » и «Ночь. Успели мы....» углубят в понимании учащихся поставленную в поэме «Саша» проблему отрыва интеллигенции от земли, от родной почвы, от «страждущего» народа. Одно из этих стихотворений, лучше второе, следует выучить наизусть.

Надо предложить учащимся самостоятельно поставить и формулировать те вопросы, которые так настойчиво вытекают из содержания стихотворений (чем заняты оторванные от почвы интеллигенты? Что обусловливает возможность их праздного существования? Что совершалось в глубине родины, когда жил и писал Некрасов?).

Первое из этих стихотворений должно дать повод для беседы о том, каковы могли быть темы, с которыми шумно выступали «столичные витии» (темы о «Накануне» 19 февраля). Конец беседы хорошо завершить чтением строк: «Я видел красный день...» до слов: «Но счастлив ли народ!» из стихотворения Некрасова «Элегия».

Стихотворение 1867 года — «Песня из медвежьей охоты» и 1868 года — «Душно без счастья...» (после 1861 г.) можно рассматривать, как ответ на вопрос, поставленный словами: «Счастлив

ли народ» после «красного дня». В свою очередь, эти два стихотворения должны вызвать вопрос — какие настроения и пожелания возникают у автора «в этой жизни вялой» с бесконечно длинными днями и бесконечно длинной ночью.

Настроения автора не могут вызвать разномыслия при их истолковании: его печали, месть, вражда замолкают перед манящим призраком красного дня, но призрак обманывает и автора охватывает новый взрыв негодования.

Работа по Некрасову может занять 8—9 уроков («Саша» — 5 часов, все остальное — 3—4 часа).

Образцы вопросов в процессе проработки:

«Почему Некрасов называет свою музу—музой мести и печали»;

«Лишние люди в изображении Тургенева и Некрасова» (факультативно);

«Мироощущение людей, связанных с родной средой по поэме Некрасова „Саша“»;

«Воля и тоска по ней в песнях Некрасова»;

«Прогрессивные тенденции Некрасова».

САЛТЫКОВ-ЩЕДРИН.

(2—3 часа).

«Повесть о том, как мужик двух генералов прокормил».

План работы:

I. Чтение повести вслух в классе. Перед чтением следует разъяснить понятие псевдонима, впервые встречающееся учащимся.

Рекомендуется классное, а не домашнее, чтение, так как в произведении окажется не мало пунктов, которые требуют попутных объяснений (все, связанное с понятиями старого быта)

II. После прочтения — беседа о прочитанном, об авторе и его эпохе. Разбор следовало бы начать с заголовка, данного автором, и выяснить, что здесь мы имеем пародию на форму повести. На самом же деле, по формальным признакам, это сказка, т.-е. изображение нарочито вымышленной действительности, за которой скрывается аллегорический смысл.

Далее полезно поставить вопрос о том, в каких случаях, помимо чисто художественных заданий, форма сказки является для автора наиболее удобной формой (адресование произведения к кругу читателей с недостаточно развитой способностью восприятия, каковы дети, народ; иногда же, к кругу рядовых читателей с нормальными читательскими способностями, но с притупившимся восприятием в отношении данного сюжета; наконец, эта форма временами бывает удобна по цензурным, политическим и иным соображениям, когда автор уклоняется от прямого высказывания мысли. Последние обстоятельства имели место и в отношении Салтыкова).

От постановки этого вопроса легко будет перейти к уяснению намерений автора в данном конкретном случае.

Здесь мы имеем изображение барской психологии в осмеянном виде.

Одновременно с формой сказки здесь налицо прием остранения, который уже знаком учащимся (напр., в былине об Илье Муромце и Соловье-разбойнике, в том месте, где говорится о психологии восприятия дочерьми Соловья факта его пленения). В приеме остранения автор всегда, наружно солидаризируясь с читателем, дает такую психологию восприятия изображаемого, которая абсолютно чужда и непременно странна и смешна читателю и автору, но одновременно пробуждает сознание для критического подхода к действительности.

Наконец, устанавливается характер насмешки — злой, беспощадный, уничтожающий. Таким образом, учащиеся будут подведены к определению нового рода литературного произведения — сатиры. Данное произведение, имеющее элемент сказки, можно будет назвать сказкой-сатирой.

Важно заметить, что барин-Салтыков позволяет себе «остранить» генеральскую психологию (изображает их абсолютно невежественными, глупыми, неприспособленными к жизни, людьми странной и никому не нужной специальности и, при всем том, людьми, считающими себя хозяевами жизни и поэтому позволяющими с таким высокомерием третировать «тунеядца» — мужика, без которого они погибали и с обретением которого вновь уверовали в свое генеральство).

Сатирический тон Салтыкова в отношении барства показывает, что автор принадлежит к особой группе писателей-интеллигентов, муза которых не только настроена на гуманистический лад, но и таит в себе, подобно музе Некрасова, элементы «мести и печали». Наряду с этим — явно благожелательное отношение к мужику.

Вопросы в процессе работы:

«Какие эпитеты напрашиваются в отношении генералов?» (тунеядцы, паразиты, эксплоататоры);

«По каким соображениям и в каком смысле автор дает мужику эпитет тунеядца»;

«Черты сходства и различия в стихотворении Некрасова „Ночь . . . .“ и в данной сказке Салтыкова»;

«Какие последствия грозят барству после отмены крепостной системы (по Салтыкову)».

Расчет времени — 2—3 часа.

ГЛЕБ УСПЕНСКИЙ.

(3—4 часа).

«Книжка чеков».

Глеб Успенский должен быть понят, как писатель послереформенного периода, критически и публицистически раскрывающий перед читателями процесс формирования новых условий жизни на месте крушения форм крепостного хозяйства.

Критический характер творчества Гл. Успенского обнаружится перед сознанием учащихся через усвоение ими отношений автора к своей теме и форме ее изложения.

В ряду других писателей Гл. Успенский вместе с Салтыковым будет представителем той группы, которая, начиная с некрасовской музы «мести и печали», вносит в нашу литературу ноты гражданской скорби. Это писатели-интеллигенты, прежде всего обращающиеся к выполнению своих гражданских обязанностей и уже после того к чисто поэтическим заданиям. При этом свой талант они делают орудием пропаганды своих гуманистических идей.

План работы:

I. Классное чтение очерков «Книжка чеков» с купюрами (о сроках) в главе III и с пропуском главы V. Чтение этих очерков вслух лучше всего вести самому преподавателю в медленном темпе и с попутными разъяснениями затруднительных мест, которых здесь может оказаться достаточное количество.

II. Классный разбор прочитанного, начиная с усвоения новой литературной формы — очерков. Учащиеся должны отчетливо понять, что в данной форме художественный материал занимает скромное и подчиненное место, первый же план отведен ведущимся от лица автора рассуждениям публицистического, т.-е. общественного характера.

Представляется совершенно необходимым после соответствующих разъяснений преподавателя предложить учащимся в 2—3 главах по тексту отделить элемент художественный от публицистического.

Далее, следует отметить, что эта форма (очерки), благодаря элементу рассуждения, совершенно обнажает идею произведения, которая самим автором в главе III иронически формулирована так: «освобождение крестьян сразу покончило с этою обоюдною меланхолией барина и мужика». — Это очевидное критическое отношение к слагающимся формам структуры общества в послереформенный период.

Тематический материал этих очерков настолько богат, характерен и дан местами в такой яркой форме и настолько важен в смысле своей новизны (зарождение капитала и хищнической эксплоатации, с одной строны, и пролетаризации крестьянства — с другой стороны), что на этом материале необходимо остановить самое серьезное внимание учащихся.

Вместе с тем следовало бы предложить учащимся найти по тексту и записать наиболее яркие и меткие характеристики, даваемые автором своим персонажам, описываемым событиям и явлениям новой жизни («оживляет мертвые местности и капиталы», «человек-полтина», «старомодный купец», «распоясовцы», «ослаб духом»; «повезем одной водкой», «питательная книжка» и т. п.).

Вопросы в процессе работы:

«Жизнь, обычаи и типы старомодного купечества и купечества нового времени»;

«Картины жизни природы и человека в пору дореформенной меланхолии»;

«Картины оживления мертвых мест и капиталов»;

«Банковская деятельность и ее роль в жизни нового купца»;

«Разорение деревни и его причины»;

«Темнота деревни».

Расчет времени — 3—4 часа.

ТОЛСТОЙ.

(8—11 час.).

По предложенным программой материалам изучение Толстого в VII кл., конечно, не может претендовать на достаточно полное выявление личности и идеологии такого автора, как Толстой, который является не только отразителем мыслей и взглядов известной группы своих современников, но и вполне самостоятельным мыслителем, философом, основателем особого учения. Поэтому преподавателю, приступающему к работе над Толстым с учениками VII кл., необходимо особенно озаботиться определением возможных твердых рамок для изучения этого автора. Критерием при установлении этих рамок следует поставить необходимость некоторой связности и цельности всего курса, как на это указывает и объяснительная записка к программе. Следует подчеркнуть, что в процессе смены общественных идеологий позицию Толстого можно определить прежде всего как позицию философа, спокойного созерцателя, стремившегося осмыслить совершавшиеся на его глазах исторические события и чуждого той активности (непротивление), которая наблюдалась у его предшественников в их регрессивных или прогрессивных тенденциях.

Такой философской позицией Толстого, чуждой животрепещущих политических интересов, возможно истолковать то углубленное внимание писателя, которое он на протяжении многих лет («Три смерти» — 1859 г., «Хозяин и работник» — 1895 г.) уделяет теме о смерти.

Сказанным определяются рамки и план работы преподавателя над Толстым.

I. Классная работа над двумя рассказами, где темой является философское осмысливание законов явлений природы (смерть).

II. Классная работа над рассказом «После бала», где помимо личного протеста автора против шпицрутенов затрагивается и тема философского осмысливания закона явлений общественной жизни (наказание).

III. Классная работа над выводами о том, что такое вообще философский подход к жизненным явлениям.

(I). В классной проработке рассказов «Три смерти» и «Хозяин и работник» можно было бы выдвинуть следующие моменты:

1) Композиционное построение рассказов. В обоих рассказах оно почти одинаково: а) процесс умирания барыни и купца; их про-

тест против смерти и борьба за жизнь; б) процесс умирания ямщика и работника; их примирение с фактом смерти; в) смерть дерева и лошади — молчаливая, отмечаемая лишь трепетным содроганием (дерево) и стуком копыт (лошадь).

2) Идея этих рассказаов: — Смерть, как явление природы, как мировой закон, неизбежно завершает всякий жизненный процесс, сообщает последнему «конец». Чем ближе к природе стоит живое существо, тем проще и естественнее переход от жизни к смерти. Отсюда примирение крестьянина и протест барыни и купца. У последнего, как вышедшего из крестьян, протест не имеет настойчивого характера и заканчивается также примирением: после того, как он постиг смысл жизни (любовь), он легко постигает и смысл смерти и уже не боится ее. Такого постижения не было у барыни Ширкинской (эгоистка), и она до конца поражена страхом перед смертью.

3) Особенности сюжетного оформления темы того и другого рассказа. Тут следует прежде всего отметить психологический элемент в изображении действующих лиц. Такой подход, подобно форме дневника для интимных переживаний (дневник Елены Стаховой-Инсаровой), отлично гармонирует с содержанием. Учащиеся должны обнаружить особое проникновение автора в глубины чужого сознания, в скрытые человеческие помыслы и чувствования. (У М. Д. Ширкинской — жалость к самой себе, порывы надежды и отчаяния, упреки окружающим в эгоизме: «Им хорошо, так и все равно», «Все один и тот же вопрос . . ., а сам ест». У В. А. Брехунова — постепенное нарастание тревоги до полного безумного отчаяния и внезапное успокоение в акте любви и человечности. У здоровых в семье Ширкинских — отношение их к надвигающейся смерти Марии Дмитриевны: скрывают от больной ее положение. У здоровых в ямской избе — отношение их к надвигающейся смерти Хведора: открытые разговоры о неизбежности смерти у Серги и кухарки в присутствии больного. У Хведора и у Никиты примирение со смертью, а у Никиты еще и апатия к борьбе за жизнь даже при жутком чувстве в виду смерти).

Далее следовало бы указать некоторую разницу (в «Хозяине и работнике» большая углубленность и психологическая насыщенность) в средствах изображения в этих рассказах, вызванную, во-первых, сравнительно большей тенденциозностью второго рассказа, где подчеркнута тщетность собирания богатства, для чего автору понадобился этот, растянутый на 4 главы, мотив корыстной поездки Брехунова в ночь, когда «буря с мглою небо скроить . . .» и, во-вторых, наличием в первом рассказе сопоставления смерти с окружающей «младой жизнью» и «равнодушной природой», а во втором рассказе отсутствием подобных сопоставлений, где смерть дана в окружении снежных вихрей.

Проработка в классе п. I плана при условии домашней подготовки по ознакомлению с текстом, может занять 5—6 часов.

(II). При разборе рассказа «После бала» учащиеся могут подметить некоторые нотки, роднящие в данном случае Толстого с Тургеневым в его «Записках охотника».

Полковник Б. — тип, продукт своей среды и господствовавшей в то время (40 г.г.) системы: он обаятелен в своем кругу и грубожесток в кругу подчиненных. (Ср. Пеночкин.)

У рассказчика Ивана Васильевича подобная среда при наличии таких условий вытравляет из сердца возможность общения с ней даже в сфере личных чувств и симпатий. Однако, принятие такого решения базируется на философских обоснованиях . . .

Толстой несомненно солидарен с отношением рассказчика к этой экзекуции шпицрутенами. Чувствуется, что и автора, как Ивана Васильевича, в этом случае охватывает «доходившая до тошноты тоска».

Но в то время, как Тургенев открыто и бесповоротно обнаруживает свое отрицательное отношение к подобным явлениям, Толстой устами рассказчика говорит, что окончательного суждения и решения не принимает, так как допускает, что не знает чего-то, что знают те другие, которые с такой уверенностью становятся на этот путь режима шпицрутенов. Эта осторожность в принятии в данном случае твердого решения соединяется даже с постановкой риторического вопроса о пригодности для жизненного дела таких «неосведомленных» людей. Впрочем, свойственную ему «неосведомленность» Иван Васильевич все же кладет в основу своих жизненных поступков, и эта тактика вызывает положительную оценку со стороны его слушателей.

Философский подход Толстого к своей теме очевиден. Простое построение рассказа не должно вызывать затруднений у учащихся при классной проработке.

Определяется композиция: обрамляющий сюжет — кружок собеседников ставит вопрос о влиянии на миросозерцание человека среды и случая и дает ответ в положительной оценке тактики Ивана Васильевича; главный сюжет — рассказ Ивана В-ча о двух противоположных состояниях в его настроении, разграниченных случайным зрелищем экзекуции, и о последовавшем изменении взглядов рассказчика. Последний момент раскрывает своеобразную Толстовскую идею в произведении: в жизни действует неведомый нам, но случайно чувством постигаемый закон жизни, который должен быть положен в основу нашей жизненной тактики.

Разбор этого рассказа может занять 2 — 3 часа.

(III) В заключительной беседе о Толстом желательно дать учащимся некоторое понимание философского подхода к явлениям жизни [1]).

---

[1]) Во время этой беседы легко может случиться, что пытливый ум учащихся выдвинет вопрос о том, как-же Толстой стал бы относиться к крестьянской реформе 61 года.

Отвечая, преподаватель мог бы разъяснить, что крестьянская реформа есть явление общественной жизни, такое же, как наказание, а

Вопросы в процессе проработки.

«Проблема смерти в произведениях Толстого».

«Переживания человека в виду смерти по Толстому».

«Картины быта Николаевской эпохи («После бала»)».

«Примирение с смертью в виду раскрытия смысла жизни (Смерть Брехунова) по взглядам Толстого».

«Моменты, определяющие ход исторических событий по Толстому» (факультативно).

«Роль личности в исторических событиях по взглядам Толстого» (факультативно).

(О характере предложенных вопросов см. введение к запискам).

ЧЕХОВ.

(6 — 7 часов).

Повесть [1]) Чехова «Мужики» и рассказ «Крыжовник» в отношении органической связи с предшествующей частью курса дают преподавателю очень подходящий материал.

С одной стороны, здесь можно усмотреть ответ на поставленный Некрасовым вопрос: «Счастлив ли народ?", дождавшийся «красного

об отношении Толстого к последнему ответ дан в рассказе «После бала». Кроме того возможно познакомить учащихся с известными взглядами Толстого на сущность исторических событий. Эти взгляды или в форме художественных образов, или в форме рассуждений раскрыты автором во многих местах романа «Война и мир».

Образчиком первого рода могут быть отрывки, рисующие подвиг капитана Тушина (т. I ч. 2 главы XX и XXI): военная удача зависела не от сознательной воли штабного начальства, а, вопреки ей, от случайного незнания Тушиным этой воли.

Образчиками второго рода являются довольно многочисленные места романа, каковы, например, из т. III, ч. 1 («миллиарды причин совпали для того, чтобы произвести то, что было ...», «В исторических событиях так называемые великие люди суть ярлыки, дающие наименования событиям, которые так же, как ярлыки менее всего имеют связи с самым событием»); из т. IV — Эпилог, ч. 1, гл. I («Если допустить, что жизнь человеческая может управляться разумом, то уничтожится возможность жизни»),— Эпилог, ч. 2, гл. I (прием остранения в изображении исторических событий), — Эпилог, ч. 2, конец гл. V (обычай историков событие причинно сопоставлять с личностью властителя, современного этому событию), — Эпилог, ч. 2, конец гл. XV (исторические события совершаются не по произволу отдельных лиц, а по закону, который нам неизвестен).

Предлагаемые отрывки подобраны таким образом, что целостное знакомство с ними не обусловливается необходимостью знания всего романа.

В зависимости от выборов тех или иных из предложенных отрывков, эта беседа может занять 1—2, много 3, академических часа.

[1]) Нельзя согласиться с М. А. Рыбниковой, которая это произведение называет очерком. В очерках автор ставит публицистические задания, которым подчинена художественная сторона произведения. Отсюда, наряду с художественной речью, широкое пользование речью практической и часто даже преобладание последней. В данном произведении наличия таких условий не имеется.

дня», и, с другой стороны, оба произведения раскрывают содержание того конца эпохи, который начался с момента исчезновения «обоюдной меланхолии барина и мужика». Это полоса безвременья, идейного тупика, которые временами вызывают у Чехова какое-то неясное томление и тоску о будущей лучшей жизни на земле.

Учитывая противоположное бодрое настроение Горького, стоящего на очереди в программе курса VII класса, можно рекомендовать бессильную Чеховскую тоску и томление иллюстрировать ссылками на отрывки из пьес: «Три сестры» и «Вишневый сад» — о прекрасной жизни через 200 — 300 лет, о том, что вся земля — наш сад и т. д. (слова полковника Вершинина и Пети Трофимова).

Необходимо отметить, что оптимистические надежды на лучшую жизнь в будущем не подкрепляются у Чехова указанием ясных и определенных путей к этой прекрасной жизни, потому и самые эти упования надо отнести также только к тоске, к томлению, как к средству забвения или отвлечения от окружающей действительности.

Таким отношением к материалу подсказывается план работы над Чеховым:

I. Установить характер изображения автором современной ему жизни «мужиков» и помещиков — владельцев старых усадеб (Алехин) и новых (Чимша-Гималайский).

II. В процессе этой работы определить взгляды и настроения автора, обусловленные характером изображаемой им действительности.

III. Указать особенности формы Чеховских произведений (миниатюра, новелла) и его манеры (импрессионизм).

Расчет времени для проработки этого плана строится на предположении о наличии предварительного ознакомления учащихся с текстом произведений в порядке домашней работы.

(I). В композиционном отношении оба произведения имеют много общего в том, что в обоих случаях дается контрастное сопоставление конкретной действительности с какой-то иной действительностью, на фоне которой существующая конкретная действительность приобретает необыкновенно выпуклые очертания.

В повести «Мужики» дается сопоставление конкретной деревенской действительостни с мечтами о ней Николая Чикильдеева и с условиями его прошедшей Московской жизни в атмосфере «Славянского базара», сопоставление образов мужиков деревни Жуково с образами крестьян, порвавших связь с деревней (Николай, Ольга, Саша).

В рассказе «Крыжовник» мы имеем сопоставление жизни современных автору помещиков, живущих в дурных комнатах первого этажа или замуровавшихся в «Чумбарокловой Пустоши», с прежними помещиками, жившими в чистых покоях второго этажа, и со свободными гражданами всего земного шара.

Говоря о быте «мужиков» деревни Жуково, необходимо дать учащимся почувствовать Чеховский подход к этой теме, совершенно

отличный от того народнически-утопического подхода, который учащиеся должны были наблюдать у Тургенева, Некрасова и Толстого. Барское отношение к мужику, как страдальцу, безличному существу (у Тургенева и Некрасова) и носителю особой народной правды (у Толстого) у Чехова сменяется реалистическими изображениями деревни. Необходимо напомнить слова Чехова: «Во мне течет мужицкая кровь и меня не удивишь мужицкими добродетелями. Я с детства уверовал в прогресс». Чеховские жуковцы — это ближайшие наследники распоясовцев Успенского.

Иное изображение деревни у Чехова зависит не только от его «мужицкой крови», но и от различия условий разных эпох (ср. «Мужики», гл. VI, рассказы и воспоминания старика Осипа и бабки).

По содержанию этой повести учащиеся в своих письменных работах или в классной беседе должны будут отметить и остановить внимание на следующих моментах: 1) описания жилья, довольствия («ели черный хлеб, макая его в воду», «от чая пахло рыбой»), занятий («все жали». «В избе мотали шелк... Шелк брали с ближней фабрики»), нравов, привычек, обычаев и обихода (Пьянство, драки, побои, разврат, темнота, суеверие, обрядность, поклонение «Живоносной Заступнице» — «Все как-будто вдруг поняли, что между небом и землей не пусто»; сборы недоимок — «Без самовара в избе Чикильдеевых стало совсем скучно. Было что-то унизительное в этом лишении»; порочность и преступность, имевшие оправдание в условиях тяжелой жизни — по взглядам Ольги в главе IX; отношение к смерти); 2) Характеристика различных типов деревни (старики Чикильдеевы, две невестки, Кирьян, староста Антип).

В результате этой работы перед учащимися ставится вопрос, как мыслит Чехов о современной ему деревне и о новом быте мужиков, переживших конец феодальных отношений и дождавшихся «красного дня» и эпохи «оживления мертвых мест и капиталов». Ответ находится легко — Чехов отмечает — обнищание, истощение, темноту, невежество, суеверие, нравственное разложение деревни, представляющейся Чикильдееву «родным гнездом... светлым, уютным, удобным», и полную безотрадность деревенского существования, сменяющуюся, то горьким отчаянием, то верой в возможность преодоления «пустоты между землей и небом».

Аналогичная работа по тексту рассказа «Крыжовник» приводит учащихся к выводу, что и в жизни современных помещиков Чехов находит мещанство и убожество, безыдейность, безвкусие нового помещика, достигшего своей жалкой цели (куст крыжовника), и такое же мещанство, сопровождаемое оскудением, утомлением, неряшливостью в жизни старого заработавшегося помещика (Алехин), которого реформа спустила с верхнего этажа вниз и, вместо приличного, иногда живописного, как у Пеночкина («Бурмистр» Тургенева), костюма, обрядила только в грязную рубаху с веревочным поясом и грязные кальсоны.

Расчет времени — 2 — 3 часа.

(II). По пункту второму плана необходимо отметить Чеховскую тоску по какой-то неведомой, лучшей, жизни: «... какая была бы прекрасная жизнь на этом свете, если бы не нужда, ужасная, безысходная нужда, от которой нигде не спрячешься!» («Мужики», гл. II), «... Ольга подолгу смотрела на разлив ... страстно хотелось уйти куда-нибудь, куда глаза глядят, хоть на край света» («Мужики», гл. IX). Такая же томительная тоска наблюдается и в рассказе «Крыжовник» — Иван Иванович говорит: «Человеку нужно не три аршина земли ... вся природа, где на просторе он мог бы проявить все свойства и особенности своего свободного духа» или, в другом месте, «Во имя чего ждать ... когда нет сил жить, а между тем жить нужно и хочется жить!». (1 — 2 часа).

(III). По пункту третьему плана отмечается незначительность объема Чеховских произведений (миниатюра, новелла) при достаточной насыщенности их сюжетным материалом, благодаря чему картины жизни и образы персонажей выступают необыкновенно ярко.

Далее выдвигается вопрос, чем достигается подобная сила впечатления. Несколько отрывков из разбираемых произведений наталкивают на должный ответ: 1) краткость, скупость изложения; 2) исключительное пользование приемами, рассчитанными на создание у читателя соответствующего настроения (импрессионизм).

Для иллюстрации указанной манеры можно указать на а) первый абзац «Мужики» — скупость изложения бросается в глаза; б) импрессионистическую передачу томления Николая и его тоски по ушедшей Московской жизни: «Об эту пору в Славянском базаре обеды ...», «А котлеты Марешаль тогда делали ...», «Эх вы гореповара! ..», «Он достал из зеленого сундучка свой фрак ... подержался за фалдочки и улыбнулся. (Эти короткие вспышки света на черном фоне жизни Жуковских мужиков, света, идущего из мира «Славянского базара», данные в порядке смещения плоскостей, ярко обрисовывают психику Николая); в) в рассказе «Крыжовник» три раза дается сравнение со свиньей (собака, прислуга и барин), и в результате создается яркое впечатление животного состояния обитателей усадьбы и ее хозяина, разжиревшего, отупевшего, обнаглевшего, уверовавшего, что во всей жизни все обстоит благополучно. (1 — 2 часа).

Вопросы в процессе работы.

«Жизнь крестьян в деревне и в городе по Чехову».

«Какими доводами оправдывает Чехов недостойную жизнь мужиков».

«Тоска крестьян о лучшей жизни по Чехову».

«Жизнь и труд помещика, владеющего наследственным имением по Чехову».

«Жизнь помещика, владеющего благоприобретенным имением по Чехову».

«Чеховская тоска и надежды на лучшую жизнь в будущем».

Современная литература.

После скорбных и негодующих мотивов Некрасова, пассивно-созерцательной философии Толстого и безыдейного тупика Чеховских героев полосы безвременья, явление в русской литературе Горького с его бодрым революционным настроением, полным какой-то твердой воли к жизни, должно быть истолковано учащимся, как исторически неизбежный перелом в процессе развития общественных идеологий (см. Горбачев «Капитализм и русская литература», ГИЗ, 1925 г., стр. 111 и след.). Этот перелом смутно чувствовался уже у Чехова, но особенно ярко обнаружился у Горького.

Этим определяется и позиция Горького в ряду других, отмеченных программой писателей. Он предвестник той группы современных нам авторов, которые являются представителями социалистических революций.

Изучение этих авторов возможно расположить в следующем порядке:

Горький, Гастев — как писатели, делающие предсказания о революции и отмечающие созревание сил для революционной борьбы;

Яковлев — писатель, давший картины Октябрьских боев на улицах Москвы и изобразивший стихийную силу Октябрьских дней;

Казин — творец песен освобожденного труда.

Либединский, Безыменский и Жаров — писатели, раскрывающие жизнь партии и комсомола, как новых руководителей общественной жизни.

Серафимович, Всев. Иванов, Тихонов («Синий пакет»). — писатели, дающие картины гражданской войны и ее пафос. У Тихонова («Сами»), кроме того, еще изображение тяготения всемирного пролетариата к своему вождю В. И. Ленину. Это стихотворение дает хорошую концовку курсу.

ГОРЬКИЙ.

(6 — 8 часов).

Знакомство с Горьким удобно начать с повторения известной уже учащимся «Песни о Соколе». Характеристику Ужа возможно сопоставить с характеристикой Чеховского героя Чимши-Гималайского. Характеристика Сокола, упивающегося счастием битвы и противопоставленного мещанину Ужу, покажет учащимся революционное и свободолюбивое настроение автора. Еще решительнее о таких устремлениях говорит «Песня о Буревестнике». Здесь слышится прямое предсказание неизбежности надвигающейся катастрофы, которая в конце-концов, разгонит тучи и откроет спрятанное за ними солнце. Ожидание бури дает бодрую радость Буревестнику. Сокол и Буревестник — символы. Необходимо дать учащимся доступное их пониманию толкование понятия символ (об этом см. вып. III «Рабочая книга по русскому языку и литературе» Е. А. Сидоров и др. ГИЗ

1927 г., стр. 21) и раскрыть перед ними характер «романтизма эпохи капиталистического подъема» (см. Г. Г. Горбачева «Капитализм и русская литература» ГИЗ 1925 г., § 4, стр. 111 и след.).

Обе песни прочитываются в классе. Чтение-декламация раскроет учащимся ритмичность построения в этих двух стихотворениях в прозе. Понятие ритма должно быть отчетливо усвоено на этих примерах. Без этого учащимся трудно будет постигнуть предстоящее по курсу изучение «свободного стиха», характерного для пролетарских поэтов. (Расчет времени — 3 — 4 часа).

«Челкаш». — Рекомендуется предварительное ознакомление с текстом в порядке задания на дом.

В классной проработке нужно прочитать вслух пролог, где дается описание Порта (бешенно-страстный гимн Меркурию). Этот отрывок надо использовать для беседы о том, как изображаются автором картины эпохи капиталистического подъема, породившей, с одной стороны, Чеховскую тоску, а, с другой стороны, романтические порывы Горького.

Композиционное построение по принципу контрастного сопоставления Гаврилы и Челкаша подводит к пониманию идеи рассказа. Легко чувствуется вариант на темы о Соколе и Буревестнике. Но отчетливо вводится и новый мотив о собственности, раскрывающий социалистические тенденции автора.

В образе Гаврилы развенчивается старый подход к мужику (крестьяне порабощены мелкими собственническими инстинктами). В образе Челкаша дан тип нового свободолюбивого гражданина.

В художественных приемах чувствуется влияние романтизма: некоторая необычность изображаемых событий и экзотическая до известной степени обстановка, наличие форгешихте.

Вопросы для проработки.

«Кого изображает Горький под видом Ужа, Пингвина, Гагары, Сокола и Буревестника».

«Мещанское рабство и революционная свобода по Горькому».

«Портовый город и его гимн Меркурию по Челкашу Горького».

«Идеология крестьянина по рассказу Горького Челкаш».

«Собственность, рабство и свобода, как мотивы творчества Горького».

Расчет времени — 3 — 4 часа.

ГАСТЕВ.

(1 — 3 часа).

Стихотворение в прозе «Мы растем из железа».

(Ритмическая проза).

Здесь говорится о накоплении сил индустриального пролетариата и его «легендарных замыслах». Последние слова: «Победим мы» роднят это стихотворение с другим пророком победы — Буревестни-

ком Горького. Но следует указать и разницу: у Горького еще слышны индивидуалистические мотивы (особенно в Соколе, индивидуалист и Челкаш). У Гастева — мотивы коллективизма, «Мы» — пролетариат, плоть от плоти железа, станков, молотов, ваграпок и горнов.

При наличии свободного времени и достаточно развитой аудитории полезно это стихотворение Гастева сопоставить с «Attalea princeps» Гаршина, которое прочитывается в классе. И там и тут дан случай перерастания формы, но у Гастева жизнеспособное существование готово утвердиться в новых, творчески воздвигаемых формах у Гаршина — тепличная жизнь с гибелью своей тесной формы умирает сама. Рядом с этими художественными оформлениями данной темы у названных писателей, следует прочитать соответствующий отрывок из предисловия к «Критике политической экономии» К. Маркса [1]). Сопоставление Гастева, Гаршина и Маркса дает материал для беседы или доклада на тему о том, какое отражение получает явление социальной жизни в творениях художника и ученого.

ЯКОВЛЕВ.

(4 — 5 час.).

Повесть «Октябрь».

Объем повести требует предварительного ознакомления с текстом в порядке домашнего чтения.

В классной работе следует отметить:

I. 2 — 3 картины уличного боя. Можно предложить учащимся прочитать или рассказать те места повести, которые произвели при домашнем чтении наибольшее впечатление.

II. Переживания братьев Петряевых. Колеблющийся, сомневающийся Василий с исчерпывающей полнотой обрисован в главе 3-ей. Переживания Ивана сложнее. Необходимо проследить процесс его изменяющихся настроений от момента полной уверенности в правоте своих взглядов (глава III, стр. 54 — восстание большевиков? — «участвуют только три сорта людей: фанатики, мошенники и дураки», гл. IX, стр. 102) через мимолетные перебои сознания (гл. XI, стр. 112 — Ивану неприятна фраза юнкера о патриотизме) чрез увлечение борьбой (гл. XIII, стр. 131; глава XV, стр. 141 — убийство «низенького рабочего») к тревожным сомнениям о том, где правда (гл. XVI, стр. 145), к попыткам самообмана (гл. XVII, стр. 151),

[1]) Вот этот отрывок:

«На известной ступени своего развития материальные производительные силы общества впадют в противоречие с существующими производственными отношениями, или, употребляя юридическое выражение, с имущественными отношениями, внутри которых они до сих пор действовали. Из форм развития производительных сил эти отношения становятся их оковами. Тогда наступает эпоха социальной революции. С изменением экономического основания более или менее быстро преобразуется и вся громадная надстройка над ними».

к злобе на себя за свою ошибку (гл. XVIII, стр. 154) к мучительному ужасу в виду позднего сознания совершенного преступления перед «рабочими руками» (гл. XXIV, стр. 174 — 176), к кошмару переживания своей оторванности от рабочих масс, которые без него хоронят своих товарищей и празднуют свою победу, и, наконец, к трагическому концу — искупление ложного шага путем самоубийства (гл. XXVII). Эти моменты, вероятно, приведут учащихся к характеристике Ивана, как образа лишнего человека, наказанного за его ошибки против интересов класса и дела революции. Такова идея повести. Она ярко формулирована в словах Леонтия Петровича: «Раз на улице баррикады, то мы незамедлительно должны решить, по какую сторону баррикад мы стоим . . . А к буржуям мы не пойдем. . . .» (гл. IV, стр. 17). (Страницы показаны по изд. «ЗИФ» полн. собр. соч., т. I).

III. Художественные приемы автора: простота и безыскусственность рассказа об исключительно грандиозных событиях. Этот прием дает читателю впечатление протокольной правды, которая вызывает тем более глубокие и жуткие переживания. В качестве материала для анализа этого приема можно рекомендовать главу V о переживаниях и смерти Акима Розова.

Вопросы в процессе работы.

«Баррикады Октября, их защитники и враги».

«Исчезновение партийных разногласий перед стихией Октября» (торжество классового сознания).

Расчет времени — 4 — 5 часов.

КАЗИН.

(2 — 3 часа).

Победа Октября вызывает к жизни своеобразную лирику: песни освобожденного труда, в которых звучат новые пролетарские мотивы.

I. Из сборника: «Рабочий Май» и «Рабочий Чтец-Декламатор» Изд. «Прибой» в классе зачитываются с установкой на декламацию стихотворения: «Каменщик», «Рубанок», «Ручной Лебедь», «Ох, Праздник», «Стучу, стучу». Эстетическим восприятием подсказываются ударные места в строчке с установкой на ритмичность (ритмические единицы, ритмический пульс). Усвоение манеры скандовки дает возможность предложить классу некоторые стихотворения выучить наизусть.

II. Изобразительные средства:

1) Характерные для Казина метафоры и метафорические сравнения, вызванные эмансипацией труда («Утро — тоже взносило, взносило красный кирпич». «Сколько майских луж, обрезков голубого цинка», «Осыпайтесь на пол, вы, кудри русые с доски», «Лебедь мчится и клубится . . . и колени в белой пене утопают и кипят», «И ослепительное шило вонзила молния впотьмах»).

2) Неточная рифма: сучит — тучи, кожа—тоже. (Казин в этом отношении проявляет достаточную умеренность).

3) Кольцевое построение (рондо). В стихотворениях «Каменщик» и «Рубанок» первая строфа повторяется в конце.

4) Звукопись, ставящая задачи звукоподражания (характерные звуковые повторы в «Рубанке» ш, ч, с — напоминающие звук строгания доски рубанком, тоже в «Ручном лебеде» — с, т, ч — повторяются в стихотворении «Ох, праздник» — эти звуки, очевидно, родственны сапожному производству и т. д.).

Вопросы в процессе работы.

«Песни торжествующего труда у Казина».

Расчет времени — 3 — 4 урока.

Победа революции вызывает к жизни революционное правительство в лице авангарда пролетариата — компартии и состоящего при ней авангарда молодняка — комсомола. О жизни и деятельности компартии пишет —

ЛИБЕДИНСКИЙ.

(6 часов).

Повесть «Неделя» прочитывается учащимися дома.

В классной проработке рассматривается:

1. Композиционное построение. —

Развитие действия показано на столкновении логически противоречивых моментов фабулы: необходимо умиротворение деревни предоставлением ей семян. Для этого требуется добыча топлива на топку паровозов. Добыча топлива в ударном порядке возможна лишь силами Красной армии. Отвлечение Красной армии на эту работу влечет за собой обнажение фронта перед притаившимися окрест белогвардейскими бандами, которые в этом случае несомненно сделают попытку поднять восстание среди неуравновешенных и недовольных продразверсткой крестьян. Получается логический тупик. Партактив, который является здесь коллективным действующим лицом, разрешает эту задачу свойственным партийцу диалектическим методом: прежде всего, вопросы практической целесообразности, воля к жизни и победе и долой дряблые интеллигентские логические построения. Эта тактика доминирует во всех случаях партийной жизни.

II. Тематический материал. —

а) Дается ряд отдельных эпизодов из жизни партии в эпоху военного коммунизма, иллюстрирующих господство и конечное торжество вышеуказанных тактических приемов (обыски, субботники, характер работы в ЧК, расстрелы, отражение бандитских налетов).

б) Дается ряд отдельных образов в их отношениях к коммунистической идеологии, сообразно со средой, из которой они вышли. Здесь нужно предложить учащимся распределить персонажи на отдельные группы по признаку отношения к коммунизму и располо-

жить эти группы в восходящей или нисходящей градации: заклятые враги коммунизма — капиталисты и царское офицерство — Сенатор и Репин; примазавшиеся к коммунизму шкурники — Матусенко; поставленные перед необходимостью примириться с коммунизмом и итти на работу с большевиками интеллигенты — Константин Петрович; приемлющие коммунизм, как почву, где открыта возможность отдаваться любимому делу — спецы — Селецкий; приемлющие коммунизм, как новое религиозное откровение в виду крушения старого — Лиза Грачева; идейно вошедшие в ряды партии интеллигенты, не всегда устойчивые в принятии партийной тактики — Мартынов, Суриков, отчасти Симкова; стопроцентные партийцы — пролетарии, сознательно или интуитивно преданные партии — Климин, Робейко, Зимин, Горных, Караулов, Стальмахов и др. У «стопроцентных» следует отметить неизменную тактику непоколебимого служения общественным интересам, у коммунистов из интеллигентов иногда колебания в сторону индивидуальных интересов.

III. Идея повести очень удачно формулирована Коганом (см. его «Литература этих лет» изд. «Основа» 1924 г., стр. 114 — 117). Эта повесть — песнь «мудрости храбрых».

IV. Стиль — ритмичность языка, вызванная лирической настроенностью автора (см. об этом: В. В. Голубков и М. А. Рыбникова «Изучение литературы в школе II-ой ступени» ГИЗ 1928 г.).

Вопросы в процессе проработки.

«Кто главный герой повести (герой коллективн., а не индивидуальн.»).

«Что сделали партийцы для революции».

«Каким должен быть партиец».

«Отношение к революции обывателей, буржуа, крестьян в эпоху военного коммунизма».

Расчет времени — 6 часов.

БЕЗЫМЕНСКИЙ.

(2 — 3 часа).

«Партбилет», «О шапке», «Комсомолия» (из последней можно рекомендовать следующие отрывки: лицо рабочего подростка, райком — 1-ый и 2-ой отрывки, на работе — 6-ой отрывок, комсомольская шамовка — 1-й отрывок, в путь. Клуб — 4-й и 5-й отрывок).

План работы.

I. Чтение — декламация — ритмическая скандовка.

II. Стиль — особенности лексики — обилие слов, взятых из жизни партии, комсомола, ячейки и вновь образованных по типу телеграфного кода, слов советского союза (об этом см. В. В. Голубков и М. А. Рыбникова «Изуч. лит. в школе II ступ.»).

III. Особенности стихосложения — неточные рифмы и часто составные (не нажил — не одна же, берусь я — мамуся, с бородой ли — долей).

IV. Идея — миросозерцание партии вошло в кровь и плоть комсомольца, отсюда новый тип молодежи. Для нее комсомолия — богатая и великая страна, ячейка — дом, партбилет проник в самое сердце, где бьется пульсом жизни. Каждый момент, утверждающий начало коммунизма, дает великую радость, т. к. приближает торжество мирового коммунизма (от ордера на шапку к ордеру на мир). Юношеский задор родит чувство коллективизма, растворяется в деловой работе, создает пафос в жизни молодняка. Эти мысли часто формулированы афоризмами. Полезно заняться выпиской наиболее характерных для них.

Вопросы для проработки.

«Жизнь и быт комсомольца».
«Коммунисты и комсомольцы по Либединскому и Безыменскому».
Расчет времени — 2 — 3 часа.

ЖАРОВ.

(1 — 2 часа).

Из сборника «Ледоход» можно рекомендовать следующие стихотворения: «Ледоход», «На лекции», «Вечер», «Гладиаторам воздуха».

Основной мотив поэзии Жарова (радость жизни) тот же, что и Безыменского. Имеется сходство и в пользовании художественными средствами. Поэтому работу над этим автором можно поставить, как опыт самостоятельной со стороны учащихся классной проработки этого автора по типу, предложенному выше для Безыменского.

Расчет времени — 1 — 2 часа.

Два крупных произведения: «Железный поток» Серафимовича и «Бронепоезд № 14-69» Всев. Иванова, рисующие картины победоносно окончившейся гражданской войны, могут быть достаточно поняты учащимися после прохождения «Недели» Либединского, где так много говорилось о характере, жизни и деятельности партии.

СЕРАФИМОВИЧ.

(6 часов).

Героическая повесть «Железный поток».

План работы.

I. Работу следует начать сообщением исторических данных, положенных в основу содержания повести (см. об этом «Рабочая книга по русскому языку и литературе» Е. А. Сидоров и др., вып. III, ГИЗ, 1927 г., стр. 50).

II. Эти сведения в процессе чтения в классе отрывков повести должны быть закреплены вычерчиванием географической карты похода армии с отметками на карте особыми значками отдельных событий и этапов пути Железного потока (избрание Кожуха, выступление армии, столкновение с Гебеном, встреча с грузинским отрядом, битвы с казаками, прорыв казацкого фронта и следование армии на соединение с главными силами красных, командировка Селиванова, окончание похода и митинг в честь Кожуха).

В соответствии с этими отметками определяются и те отрывки, которые должны быть прочитаны учащимися. Повесть читается не особенно легко, поэтому можно рекомендовать максимально, сократить длину отрывков и читать их в классе. Сверх отрывков, иллюстрирующих отдельные моменты и этапы похода, следует остановиться и на отрывках, рисующих историю казачества и иногородних, и отрывках, выявляющих внешность и идеологию Кожуха (это народный вождь, человек с железными челюстями и ласковыми голубыми глазами; его план похода, отношение к бывшим офицерам и матросам, входящим в состав железного потока, подробности получения чина прапорщика в царской армии, отношение к мародерству и к случаям нарушения воинской дисциплины во время боя, наконец, его речь на последнем митинге).

Чтение этих отрывков раскроет учащимся композиционные приемы автора: построение ступенчато-кольцевое — начало и конец повести — митинги, в этом кольце дана градация природных и человеческих вражеских сил, направленных навстречу течению железного потока, который, тем не менее, все сокрушает на своем пути, чем и оправдывается заглавие повести. Такой подвиг под силу только коллективному герою — массе.

III. Отсюда ясна идея повести. Следует предложить учащимся самостоятельно найти ее в речах Кожуха на первом и последнем митингах (для обездоленных масс, собранных здесь и окруженных со всех сторон врагами, есть один исход — соединиться с главными силами советской России, во главе которых стоит рабоче-крестьянская власть . . . от нее все образуется. Она — отец, мать, жена, дети для многих тысяч таких же несчастных, какие входили в состав железного потока).

IV. Особенности стиля — многочисленные провинциализмы (украинизмы).

Вопросы для проработки.

«Враждебные силы, столкнувшиеся в борьбе с Железным Потоком».

«Роль личности и масс в гражданской войне на Кубани».

«Мотивы партизанской войны по повести «Железный поток».

Расчет времени — 6 уроков.

ВСЕВОЛОД ИВАНОВ.

(6 — 8 часов).

Героическая повесть «Бронепоезд № 14-69».

Условия для изучения этой повести в значительной степени аналогичны тем, которые были отмечены для «Железного потока» Серафимовича. — В основе фабулы лежит исторический факт, построение повести и стиль обладают большими трудностями для восприятия учащихся данной группы. Поэтому при выборе отрывков следует остановиться на самом характерном и пользоваться сверх того значительными купюрами.

План работы.

I. Краткое сообщение о борьбе колчаковских отрядов с красными войсками в Сибири в 1919 г.

II. Классное чтение отрывков из повести. Можно предложить следующие отрывки: настроение Незеласова и Обаба (тоска, озлобление, безнадежность, утрата веры в свои силы и смысл борьбы) — гл. I с купюрами; из гл. XIX — настойчивые, но тревожные мысли о прорыве фронта партизанских отрядов слова Незеласова: «Мы, прапорщик, трупы . . ., завтрашнего дня . . . Сталь не лечат — переливать надо . . .» до конца главы; из гл. XXV — слова Незеласова. «Хорошо бы капитану влюбиться . . . бороду завести в поларшина! Генеральская дочь . . . карьера . . .»; настроение партизан (власть земли) — гл. VII; американский солдат — гл. VIII; взаимоотношения партизан с городским Революционным Комитетом — гл. XI; стимулы участия партизан и китайца в борьбе (борьба за землю) — глава XIV, отчасти из гл. VII, XI, XV и XVI; подвиг Син-Би-У — гл. XXIV; смерть Обаба — гл. XXV; бронепоезд в борьбе с партизанами — гл. XXV и XXVI; смерть Незеласова — конец гл. XXVII; захват поезда — гл. XXVIII; захват города — гл. XXX.

III. Композиционное построение. — Автор дает ряд эпизодов и характеристик, часто незаконченных и несвязанных друг с другом. Крестьяне изображены крупной революционной силой, но вовлеченной в войну не идеями борьбы за советскую власть, а страхом перед возможностью утраты земель, которые по уговору с Колчаком отойдут американцам и японцам, как компенсация за сотрудничество в борьбе против красных.

IV. Нахождение идеи повести несколько затуманено манерой сказа. Однако, факт союза крестьян и городских революционных элементов допускает возможность предположить, что автор считает обязательным партийное руководство над крестьянскими массами и что, по его мнению, таких же взглядов держатся и сами крестьяне, несмотря на их несколько анархическую идеологию.

V. Формальные особенности — обилие инверсий, которые придают речи орнаментальный характер («спокойно, когда, — мясо ржавеет», «душа пищит, как котенка на морозе бросили») оригинальные сравнения («тупые, как носок американского сапога, мысли

Обаба разошлись», «как банка с червями, потела плотно забитая людьми станция», «шел похожий на новое стальное перо, чистенький учитель»), сравнение с последующей метафорой («на стеклах очков остро, как лезвее ножичка, играло солнце и будто очиняло глаза»), провинциализмы («Барс — от допрежь, чем манзу жрать, лопотину с нее сдерт, а японец тот разбираться не будет — вместе с усями слопает», «хорошие пулеметы — так и строгат...», «Чемёр тебя дери»).

Вопросы для проработки.

«Причины пессимистического настроения Незеласова (крушение его индивидуалистической идеологии)».

«Власть земли, как организатор крестьянского сознания».

«Героизм партизанских выступлений и его причины».

Расчет времени — 6 — 8 уроков.

ТИХОНОВ.

(2—3 часа).

«Баллада о Синем Пакете», прочитанная в классе, должна явиться одним из ярких моментов, иллюстрирующих пафос гражданской войны.

Необходимо дать понятие баллады, как литературной формы, на каком-нибудь образце начала XIX в. Баллада — фабулярное стихотворение, насыщенное элементами фольклора и фантастики. Тема Тихонова не имеет этих элементов, но изумление автора перед героизмом «человека с синим пакетом» превращает этого человека в легендарного богатыря, рассказывать о котором возможно в форме баллады.

Другое стихотворение Тихонова: «Сами» явится той концовкой курса, которая так естественно будет завершать этот изученный отдел курса о современных писателях.

Заканчивая курс, учащиеся неизбежно должны будут почувствовать особый характер всех произведений, отмеченных принадлежностью их авторов к революционной идеологии современной нам эпохи. С этой эпохой неразрывно связано имя В. И. Ленина...

Тихонов в своей сказочной поэме «Сами» реальное имя Ленина делает легендарным для пролетарских масс и указывает, что в их глазах Ленин приобретает характер всесильного божества, т.-е. что учение его по существу интернационально. При анализе этого стихотворения следует обратить внимание учащихся на строфу пятую, где рассказано, что в тайниках Амротсарского рынка сосредоточены вести всего мира, в числе коих живут и вести о мудром Ленине. Белым — поработителям цветных рас — опасно бывать на этом рынке. Рассказ Сами о слышанном тут повергает в смущение умного, но жестокого сагиба. Так мыслит автор. Формальный анализ следует направить в сторону установления ритмических моментов, необходимых для скандовки и в сторону наблюдения характера неточных рифм, свойственных стиху нашей современности.

Указатель критической и методической литературы к курсу VII класса.

Пушкин.

В. Брюсов. — «Медный Всадник». Собр. соч. А. С. Пушкина. Изд. «Брокг. и Ефр»., т. III.

А. Слонимский. — «Пушкин и Декабрьское движение». Там же, том. II.

Ф. Д. Батюшков. —«Борис Годунов». Там же, том II.

Н. Павлов-Сильванский. — «Народ и царь в трагедии Пушкина». Там-же, том II.

Д. Н. Овсянико-Куликовский и К. О. Лернер. — «А. С. Пушкин». Статья в т. I «Истории Русск. лит-ры» изд. т-ва «Мир».

Д. Н. Овсянико-Куликовский. — «А. С. Пушкин». Собр. соч., т. IV. ГИЗ. 1924 г.

Н. А. Котляревский. — «Литературные направления Александровской эпохи».

Его же. — «Пушкин в Алекс. эпоху». Собр. соч. А. С. Пушкина. Изд. «Брокг. и Ефр.», т. II.

В. Сиповский. — «Пушкин. Жизнь и творчество».

Его же. — «Пушкин и Рылеев».

В. Вересаев. — «Пушкин в жизни».

Н. Сергиевский. — «Пушкин в изучении марксистов». Печать и Револ. 1925 г. № 4.

Д. Благой. — «Миф Пушкина о декабристах». «Печать и революция». 1926 г. №№ 4—5.

Его же.—«Классовое самосознание Пушкина».

Г. Плеханов. — «Пушкин и светское общество». Статья в «Марксистской Хрестом. по л-ре». В. В. Голубков и др.

Его же. — «Искусство и общественная жизнь». «Искусство». Сборник статей.

Б. В. Томашевский. — «Александр Сергеевич Пушкин». ГИЗ. 1927 г.

Савин Н. — «Медный Всадник Пушкина». «Родной яз. в школе». 1927 г., книга 4.

Н. Рожков. — «Пушкин и Лермонтов, как представители либер. группы дворянства 20—30-х гг.» статья в «Маркс. Хрестом. по л-ре» В. В. Голубков и др.

Гоголь.

Данилов В. В. — «Ревизор со стороны идеологии Гоголя». «Родн. яз. в школе». 1926 г., кн. 10.

Его же. — «Мертвые Души Гоголя, как хроника русск. жизни 20—30-х гг.». Там же. 1923 г., кн. 4.

См. также литературу, указанную к курсу VI класса.

Тургенев.

Грузинский. — «И. С. Тургенев». Статья в т. III «Ист. Русск. л-ры». Изд. т-ва «Мир».

Д. Н. Овсянико-Куликовский. — «Тургенев». Собр. соч., т. II. ГИЗ. 1923 г.

В. И. Покровский. — «Иван Сергеевич Тургенев. Его жизнь и сочинения». Сборн. «Историко-Лит. статей».

П. Коган. — «Очерки по истории новейш. русск. л-ры».

Данилов В. — «Рудин Тургенева в свете социально-эконом. современности». «Родн. яз. в школе». 1927 г., кн. 4.

Данилов В. В. — «Записки Охотника Тургенева со стороны социально-экономич. момента». «Родной язык в школе». 1925 г., кн. 7.

Поспелов Г. — «Три рассказа из Зап. Охотника». «Родн. яз. в шк.». 1927 г., кн. 6.

Под редакц. Фриче. «И. С. Тургенев» — «Лит.-Крит. Библ-ка». ГИЗ. 1928 г.

Некрасов.

Кранихфельд. — «Н. А. Некрасов». Статья в т. III «Ист. русск. л-ры». Изд. т-ва «Мир».

Чуковский. — «Некрасов». Изд. «Кубуч». 1926 г.

Евгеньев-Максимов. — «Некрасов, как человек, журналист и поэт». ГИЗ. 1928 г.

П. Н. Сакулин. — «Н. А. Некрасов». Изд. «Никитинские субботники». 1928 г.

В. Иков. — «Ник. Алекс. Некрасов». Изд. «Молодая Гвардия». 1828 г.

См. также литературу, указанную для курса VI класса.

Салтыков.

С. Н. Кривенко. — «М. Е. Салтыков. Его жизнь и литер. деят.». Изд. Стасюлевича. 1915 г.

Кранихфельд. — «Мих. Еврг. Салтыков». Статья в т. IV. «Ист. русск. л-ры». Изд. т-ва «Мир».

Гл. Успенский.

Игнатов. — «Гл. Успенский». Статья в т. IV. Ист. русск. л-ры». Изд. т-ва «Мир».

Овсянико-Куликовский. — «История русск. интеллигенции», ч. 2.
П. С. Коган. — «Успенский». «Ист. русск. л-ры». Изд. «Мол. Гвардия». 1927 г.
Рубакин. — «Гл. Ив. Успенский. Материалы к биогр.» Собр. соч. Гл. Успенского изд. Т-ва Маркс. 1908 г., т. II.
Автобиография. — там же, том I.
Н. К. Михайловский. — «Г. И. Успенский, как писатель и человек». Там же, т. I.
Плеханов. — «Гл. Успенский». Соч., том X.
Его же. — «Гл. И. Успенский». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре». В. В. Голубков и др.
Данилов В. — «Народничество Гл. Успенского в его классовых основах и индивидуальных проявлениях». «Родн. яз. в школе». 1927 г., кн. 5.
И. Кубиков. — «Гл. Успенский». ГИЗ. 1925 г.
В. Буш. — «Гл. Успенский». Этюды. Саратов. 1925 г.

Толстой.

Д. Н. Овсянико-Куликовский. — «Собр. соч., том III. ГИЗ. 1923 г.
П. Бирюков. — «Л. Н. Толстой». Биография, тт. I—IV. ГИЗ.
П. Коган. — «Очерки по истории новейш. русск. л-ры».
Л. Аксельрод-Ортодокс. — «Л. Н. Толстой». Сборник статей. ГИЗ. 1922 г.
Г. Е. Горбачев. — «Капитализм и русская литература». ГИЗ. 1925 г.
Львов-Рогачевский. — «Новейшая русск. л-ра».
Г. В. Плеханов. — «Статьи о Толстом». ГИЗ. 1925 г.
Ленин. — «Статья о Толстом». «Марксистская Хрестом. по л-ре». В. В. Голубков и др. и Сборник Ташкарова. Гиз. 1928 г.
Эйхенбаум. — «Литература». Изд. «Прибой». 1927 г.

Чехов.

Овсянико-Куликовский. — Соч., том V. ГИЗ. 1924 г.
Батюшков. — «Ант. Павл. Чехов». Статья в т. V «Ист. русск. л-ры». Изд. т-ва «Мир».
М. Неведомский. — «Наша худож. л-ра предревол. эпохи». Статья в т. I «Общественн. движение в Росси в нач. XX в.». Изд. «Обществ. Польза». 1909 г.
Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символизма до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.
См. также литературу, указанную к курсу VI класса.

Горький.

М. Неведомский. — «Наша худож. л-ра предревол. эпохи». Статья в т. I «Обществ. движение в России в нач. XX в.». Изд. «Обществ. Польза». 1909 г.

Его же. — «А. М. Пешков». Статья в т. V «Ист. русск. л-ры». Изд. т-ва «Мир».

Овсянико-Куликовский. — «Собр. соч.», т. V. ГИЗ. 1924 г.

«Библиотека соврем. писат. для школы и юношества». — «Горький». Крит. серия № 1. Изд. «Никит. субботники». 1928 г.

Под редакц. Пиксанова. — «Горький». «Лит.-крит. библ-ка». ГИЗ. 1928 г.

Г. Е. Горбачев. — «Капитализм и русск. л-ра». ГИЗ. 1925 г.

Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Никит. субботн.». 1926 г.

См. также литературу, указанную к курсу VI класса.

Гастев.

Ф. Калинин. — «Гастев». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре» В. В. Голубков и др. и у. В. Львова-Рогачевского в «Книге для чтения», ч. I.

В. В. Сиповский. — «Поэзия народа». Изд. «Сеятель». 1923 г.

Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субботн.». 1926 г.

Яковлев.

И. Кубиков. — «Ал-др Яковлев». Статья в т. I собр. соч. Яковлева. Изд. «ЗИФ». 1928 г.

В. Львов-Рогачевский. — «Яковлев А.». Статья в «Книге для чтения», ч. II.

«Библ. совр. писат. для школы и юн-ва». — «Яковлев». Крит. серия № 6. Изд. «Ник. субб.». 1928 г.

Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Казин.

Воронский. — Поэты кузницы». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре». В. В. Голубков и др.

Львов-Рогчевский. — «Книга для чтения», ч. I.

В. В. Сиповский. — «Поэзия народа». Изд. «Сеятель». 1923 г.

Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Либединский.

П. Коган. — «Л-ра этих дней». Изд. «Основа». 1924 г.

«Библ. совр. писат. для школы и юн-ва». — «Либединский». Крит. серия № 4. Изд. «Ник. субб.». 1928 г.

А. Воронский. — «Либединский. Неделя». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре». В. В. Голубков и др.

Евгеньев-Максимов. — «Очерк ист. новейш. русск. л-ры». ГИЗ. 1925 г.

Г. Горбачев. — «Очерки совр. русск. л-ры». ГИЗ. 1925 г.

Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Безыменский.

Г. Лелевич. — «Ал-др Без—ский». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре» В. В. Голубков и др.
«Писатели Комсомола». — Изд. «Молодая Гвардия».
Львов-Рогачевский. — «Группа-Октябрь». Статьи в «Книге для чтения», ч. I.
Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Жаров.

Луначарский. — Предисловие к сборнику стихов «Ледоход». ГИЗ. 1925 г.
Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Серафимович.

П. Коган. — «А. Серафимович». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре». В. В. Голубков и др.
В. Горностаев. — «Железный поток С—ча». «Совр. пис. в школе». А. Ефремин и д.
И. Кубиков. — «Бытописатель трудящихся». — «Совр. писатели в школе». А. Ефремин и др.
В. Вешнев. — «А. С—ч, как художник слова». Изд. «Московский Рабочий». 1924 г.
«Библ. совр. пис. для юн-ва». — «Серафимович». Крит. серия № 8. Изд. «Ник. субб.». 1928 г.
Евгеньев-Максимов. — «Очерк ист. новейш. русск. л-ры». ГИЗ. 1925 г.
Г. Горбачев. — «Очерки совр. русск. л-ры». ГИЗ. 1925 г.
Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Вс. Иванов.

П. Коган. — «Литература этих лет». Изд. «Основа». 1924 г.
В. Львов-Рогачевский. — «Вс. Иванов. Автобиография». Книга для чтения», ч. I.
Его же. — «Беллетристика революц. эпохи», гл. XVI. «Новейш. русск. литература».
«Библ. совр. писат. для школы и юн-ва». — «Вс. Иванов». Крит. серия № 3. Изд. «Ник. субб.». 1928 г.
Евгеньев-Максимов. — «Очерк ист. новейш. л-ры». ГИЗ. 1925 г.
Воровской. — «Вс. Иванов». Статья в «Маркс. Хрест. по л-ре». В. В. Голубков и др.
Троцкий. — «Л-ра и Революция». Изд. «Красная Новь». 1923 г.

Е. Ф. Никитина. — «Русск. л-ра от символ. до наших дней». Изд. «Ник. субб.». 1926 г.

Тихонов.

В. Львов-Рогачевский. — «Ник. Тихонов». Статьи в «Книге для чтения», ч. II.

Г. Горбачев. — «Очерки совр. русск. л-ры». ГИЗ. 1925 г.

Евгеньев-Максимов. — «Очерк истории новейш. русск. литературы». ГИЗ. 1925 г.

Сборники методических статей и заданий.

Е. А. Сидоров и др.. — «Рабочая книга по русск. языку и л-ре». ГИЗ. 1927 г.

См. Методические указания в вып. I о Казине; в вып. II о Пушкине, Гоголе, Тургеневе, Г. Успенском, Салтыкове, Чехове; в вып. III о Либединском, Серафимовиче.

П. О. Афанасьев и др. — «Родной язык по II ступ.». 7 группа. Изд. «Раб. Просв.». 1928 г.

См. о Пушкине, Гоголе, Тургеневе, Некрасове, Гл. Успенском, Салтыкове, Чехове, Горьком, Либединском, Серафимовиче, Яковлеве, Казине, Безыменском.

В. В. Голубков и М. А. Рыбникова. — «Изуч. л-ры в школе II ступени». ГИЗ. 1928 г.

См. в отделе «VII год» о Пушкине, Гоголе, Тургеневе, Толстом, Гл. Успенском, Салтыкове, Чехове, Либединском, Серафимовиче, Казине, Безыменском, Жарове.

Н. К. Байкова и др. — «Русск. л-ра на II ступ. трудшколы». Изд. «Брокг. и Ефр.». 1927 г.

См. задания по Тургеневу, Чехову, Казину, Гастеву.

И. А. Желобовский и др. — «Год занятий по л-ре». Изд. «Мир.». 1925 г.

См. задания по Некрасову, Толстому, Гл. Успенскому, Чехову, Горькому, Либединскому, Серафимовичу, Казину, Безыменскому, Жарову.

ОБЩИЕ ПОСОБИЯ ПО ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ:

Б. Томашевский. — «Теория л-ры». ГИЗ.

Его же. — «Русск. стихосложение». Изд. «ACADEMIA». 1923 г.

В. Жирмунский. — «Рифма, ее история и теория». Изд. «ACADEMIA». 1923 г.

Его же. — «Введние в метрику». Изд. «ACADEMIA». 1925 г.

Его же. — «Вопросы Теории Литературы». Изд. «ACADEMIA». 1928 г.

Б. Эйхенбаум. — «Сквозь литературу». Изд. «ACADEMIA». 1924 г.

Его же. — «Литература» (теория, критика, полемика). Изд. «Прибой». 1928 г.

С. Балухатый. — «Проблемы драматург. анализа». Изд. «ACADEMIA». 1927 г.
Б. Энгельгардт. — «Формальный метод в истории литературы». Изд. «ACADEMIA». 1927 г.
П. Н. Сакулин. — «Теория литературных стилей». Изд. «Мир». 1928 г.
Н. М. Соколов. — «Изучение литературных произв. в школе». ГИЗ. 1928 г.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОГРАММАМ ПО ЛИТЕРАТУРЕ VIII И IX КЛАССОВ [1]).

Достаточные, хотя и несколько разрозненные, сведения по русской литературе, накопленные учащимися с 5 по 7 класс, на 8 и 9 году приводятся в стройную систему, благодаря планировке курса в исторической последовательности. Большая часть литературных имен учащимся уже знакома, как и основные элементы в жизни и творчестве этих писателей. Здесь потребуется более углубленная работа над новыми образами и установление связи в исторической преемственности между ними, средой и эпохой. Какая бы форма работы в школе не применялась (кабинетная, классная), но при анализе литературных произведений необходимо исходить от метода текстового накопления, который заставит учащегося не только прочесть, но вчитаться в литературный памятник и иметь суждение по вопросам, выдвинутым преподавателем, не на основании взглядов последнего, не по случайному и поверхностному своему заключению, но на основании матерьяла, почерпнутого из изучаемого произведения. Указанный метод с одинаковым успехом может быть использован и в кабинетной, и в классной, и в домашней обстановке, при индивидуальных и групповых заданиях и должен лечь в основу всех дальнейших обобщений в процессе работы над автором и его творчеством.

Для большего уяснения фактуры образа, стиля и тех настроений, которые будут предметом изучения в 8 классе, надо предпослать (в изложении преподавателя) беглый обзор явлений нашей литературы второй половины XVIII века. Эти явления должны быть приведены в связь с той сменой литературных фактов, которые происходили на Западе. Абсолютизм XVII в., солидаризирующийся с владетельным дворянством, порождает и соответствующие литературные жанры, строго определенные в своих формах и содержании (ода, героическая поэма, трагедия), стесняющие свободное проявление художественного творчества. Одновременно и крепнущая буржуазия выдвигает свою литературу и выразителя своих интересов в лице Мольера и его комедий (отрывки из «Мещанина в дворянстве»). Этот утверждающийся класс постепенно вытесняет тот

[1]) См. примеч. 2-е на стр. 29.

строгий классический стиль, который был характерен для XVII и частью XVIII века, и взамен рассудочного начала утверждает культ чувства и природы, как вместо высокопоставленных и оторванных от реальной жизни героев создает живых людей по своему образу и подобию. Не ограничиваясь чисто-художественными задачами, эта литература третьего сословия берет на себя новую задачу пробудить и сорганизовать классовое сознание, нанося жестокие удары отходящему классу (роль французских вольнодумцев). Незадолго до французской революции и первые десятилетия после нее в буржуазном обществе крепнет новое литературное направление, противоположное по своим основам классицизму, в смысле замены принципов и настроений, общих целому классу, индивидуалистическими настроениями, и именующееся романтизмом. Этот романтизм, своеобразный в каждой стране, носил в себе революционные настроения и ненависть к деспотизму.

В «Разбойниках» Шиллера чувствуется этот молодой протест против законов общества и церкви и готовность бороться с отверженными за справедливость. (Для лучшего понимания этих настроений следует прочесть и разобрать эту драму). В Англии романтизм принял особый характер, благодаря Байрону, оторвавшемуся от современного ему английского общества, ненавидевшему европейскую политическую ситуацию (священный Союз), как всякую тиранию, и при своей деклассированности (аристократический отпрыск среди промышленной буржуазии) замкнувшемуся в гордом одиночестве. Чтение в классе поэмы Гяур и нескольких отрывков из Каина разъяснит характер образов и стиля этого романтика, чье влияние учащиеся почувствуют на наших писателях.

Подобный экскурс в область иностранной литературы полезен тем, что подготовит к пониманию соответствующих смен классов и их литературы и в России.

Абсолютизм и расцвет дворянства, отразившиеся во вторую половину XVIII века в одописаниях наших поэтов, могут быть иллюстрированы отрывками из «Восьмой Оды» Ломоносова и «Видением Мурзы» Державина; в ознакомлении с русской трагедией и поэмой дальше упоминания о их характере итти не следует. Для характеристики же среднего дворянства, либерально настроенного и охваченного идеями французских вольнодумцев, следует прочитать отрывок из «Писем Фалалея к сыну» Новикова и из «Путешествия» Радищева, припомнив образы «Недоросля» из курса 5 класса. Этот раздел курса удобно завершить отчетливо составленным вопросником для самостоятельного подведения итогов по прослушанному материалу.

Эпоха 20 годов, рост торгово-промышленных интересов, тайные общества и 14 декабря обусловливает собой появление таких произведений, как «Горе от ума», революционная лирика Пушкина (о ней — по воспоминаниям 7 класса), его «Цыганы» и «Онегин». На текстовом материале грибоедовской комедии интересно изучить, каковы социальные корни созданных Грибоедовым образов, в каком

соотношении находятся члены репетиловского кружка ко взглядам Чацкого, и в какой мер сам Чацкий может оказаться действенным лицом среди либерального дворянства. Любопытным комментарием к образу Чацкого может служить образ Алеко из «Цыган». Здесь интересны сопоставления монологов Чацкого и его бегство из Москвы с рассказами Алеко Земфире о жизни в городах и с его опрощением на фоне цыганской общины. С одной стороны, индивидуалистические настроения Байрона, нашедшие отголоски в нашей литературе, с другой — условия русской действительности в жизни утрачивающего свое значение класса разъясняются указанными художественными образами. К этой же категории примыкает и образ Онегина с его неизживаемой тоской, поисками цели жизни и незаполняемой пустотой. Текстовая работа над хронологией романа и чтение отрывков из X сожженной главы «Онегина» убедит аудиторию в том, что Пушкин имел в виду подвести роман со своим героем к событиям 1825 года, и, таким образом, перед нами еще один литературный образ, вырисовывающийся на фоне одной и той же общественной действительности.

Тот же метод текстового накопления позволит учащимся разобраться в социальных группировках, данных в романе, и выяснить, под влиянием каких факторов слагались основные образы романа. Необходимо продумать композиционные приемы поэта в создании такой поэмы, как «Цыганы», и такого романа, как «Онегин». При коллективной работе над «Онегиным» удастся, в известной мере, установить стилистическую манеру пушкинского письма, в смысле применения им различных художественных приемов и пушкинский язык.

Элементы архаизмов, мифологические справки (иногда в ироническом тоне) укажут на связь Пушкина с той литературной эпохой классицизма, с которой учащиеся познакомились во вступительных беседах. Обилие же иностранных слов, целых выражений, вольная компановка сюжетного материала, с отступлениями на темы общие и автобиографические, покажут, какие новые формы могло принять художественное произведение, освобожденное (см. «Руслана») от условностей аристократически-классического чопорного периода. В этом классе следует познакомить с Пушкиным, мастером формы, умевшим в небольшие по объему произведения вкладывать сложнейшие проблемы и раскрывать трагедию человеческих страстей. Для этой цели можно использовать и «Моцарта и Сальери» и «Пиковую Даму», своеобразную урбаническую повесть, где на фоне отживающего родовитого дворянства вырисована фигура незнатного и небогатого дворянина. Несколько лирических стихотворений, объединенных вокруг одной темы — поэт и общество, определяют те чередующиеся взгляды, которые высказывал Пушкин в зависимости от различных жизненных коллизий. Изучению пушкинского творчества рекомендуется предпослать биографию поэта, разбив ее на 6—7 отделов, для самостоятельных докладов учеников, подчеркивая те моменты, в которые Пушкин должен был особо остро чувствовать свое отщепенство.

Лермонтов в «Герое нашего времени» и в фантастическом «Демоне» (двойнике Печорина) углубит тот же образ оторвавшегося от общественной жизни и замкнувшегося в себе героя с антисоциальным настроением и безнадежным пессимизмом, который еще резче в николаевскую эпоху будет прочувствован представителем «игрою счастия обиженных родов». Параллельная текстовая работа над «Демоном», «Княжной Мэри» и лирикой («И скучно и грустно», «Дума», «Не верь себе») докажет единство настроения поэта, одного из ярких выразителей своего класса и своего времени. Любопытно обратить внимание учащихся на язык лермонтовской прозы, отличающийся жизненностью и безыскусственностью, и его поэзии, осложненной рядом приемов для придания произведению большей выразительности и изобразительности.

Та же эпоха развития торгово-промышленного капитала выдвинула художника и из среды мелко-поместного дворянства. Гоголь хорошо известен с этой точки зрения учащимся по прежним годам обучения: повести, «Ревизор» и I т. «Мертвых душ» уже подвергались подробному анализу. В этом классе интересно показать, как разновидность уже знакомого нам образа из владетельного дворянского круга «коптителя неба», преломляется в мелко-поместной дворянской среде, тоже устраненной от государственной деятельности. Тентетников из 1 гл. II тома «Мертвых душ» (параллель с Онегиным) выполнит эту задачу. В других произведениях герои из того же класса, но в городской обстановке, почувствуют весь ужас от «вечного раздора в жизни мечты и существенности», и трагически завершать свой жизненный путь, как Пискарев из повести «Невский проспект» и Чертков из повести «Портрет». Эти произведения представляют большую ценность для понимания самого Гоголя, его отношения к жизни и искусству. Несогласованность между действительностью и «величавыми образами» в мечтах о прошлом и будущем — источник личной драмы писателя, нашедшего в конце-концов выход из коллизии в оправдании существующего порядка (отрывки из «Переписки с друзьями»). Подобный консерватизм должен был встретить решительный протест со стороны новой нарождающейся группы, для которой с разложением дворянского землевладения, будет приготовлено почетное место в общественно-политической борьбе. Этот протестующий голос и раздался в письме Белинского к Гоголю из Зальцбрунна от 1847 года.

Следующим разделом в курсе 8 класса будет Тургенев с двумя своими романами: «Рудин» и «Отцы и дети». Наблюдатель смены различных настроений в русской общественности, он под своим углом зрения дал им художественное истолкование. Лишенный ясно выраженной цели в своей жизни, Рудин, как представитель среднепомещичьего класса, неприспособленного к настоящему делу (вспомнить Агарина и ст. Добролюбова), погружается, подобно своим единомышленникам, в дебри метафизики, рассудочностью заглушая живые чувства. Случайность в жизненных этапах приводит Рудина к не-

ожиданному концу. Этой случайности и разбросанности хорошо соответствует фрагментарное построение романа и не достаточно четкий и законченный образ героя. Отрывки, прочитанные преподавателем, из «Былого и дум» Герцена, осмыслят интеллектуально-общественный фон, на котором развивался Рудин, а шекспировская трагедия о Принце Датском (если позволит время) (разъяснит черты, общие Рудину и Гамлету, данные в аспекте общечеловеческой трагедии. Разложение помещичьего класса и рост новой деклассированной группы разночинцев с материалистическим миросозерцаием, в связи с ростом промышленности, изображены Тургеневым в «Отцах и детях». Подробный анализ образа Базарова (при помощи текстового накопления) вскроет некоторые противоречия в нем, причины которых кроются не в самом представителе новой социальной группы, а в его авторе, выразителе своего отживающего класса, в котором эстетические эмоции и романтические традиции настолько были развиты, что окрашивали и разночинца в несвойственные ему тона. На этом романе особенно удобно выяснить, субъективный или объективный творческий метод преобладал в Тургеневе. Вспомогательным материалом к пониманию его творчества могут служить отрывки из «Довольно» и два-три «стихотворения в прозе» («Стой», «Посещение»). В параллель образу разночинца (Базарова), созданному типичным писателем-дворянином, можно воспроизвести уже проработанный материал в прежние годы в виде стихотворений Некрасова или отрывков из произведений Глеба Успенского или, наконец, живого образа Добролюбова (с помощью посвященного его памяти стихотворения Некрасова), как определяющих подлинную разночинную идеологию.

Курс 8 класса завершается работою над романом Гончарова «Обломов». Это произведение писателя, в котором переплелись корни родов купеческого и служилого дворянства, в котором уживались симпатии к бездеятельной нетревожимой жизни помещичьей усадьбы с уважением к дельцам новой промышленной эпохи, дает синтетически завершенный образ застоя и косности обреченного класса, образ героя, испуганно и с недоумением смотрящего на быстро развертывающийся процесс капитализации страны. Лихорадочная деятельность предпринимателя Штольца, импонирующая автору, кажется непонятной и ненужной Обломову. Женские образы Ольги и Агафьи Матвеевны красноречиво указывают «жизненные цели» засыпающего «барина». Следует произвести анализ композиции и стиля романа, чтобы почувствовать всю статичность и тяжеловесность его, которые так хорошо гармонируют с основным образом романа. Может-быть, ни в одном произведении не достигнуто такое слияние между композиционно-стилистическими факторами, образом, эпохой и социальной группой, как в этом романе, где диссонирует с общим его настроением только фигура деятельного Штольца. Статья Добролюбова «Что такое обломовщина» подведет итог накопленным учащимися за этот год общественно-литературным фактам.

Первый триместр (если не больше) девятого года обучения занят двумя колоссальными произведениями русской литературы: «Война и мир» и «Преступление и наказание». Оба эти произведения должны быть обязательно прочтены в летние месяцы, без чего работа над ними окажется непосильной. Отпрыск подлинно аристократического и крупноземлевладельческого класса, Лев Толстой, был всегда враждебно настроен против растущего и крепнущего капитализма и впоследствии стал, по словам Ленина, «выразителем тех идей и тех настроений, которые сложились у миллионов русского крестьянства ко времени наступления буржуазной революции в России». Правда, этих настроений мы не найдем еще в произведениях до 80-х годов, но их надо иметь в виду при общей оценке личности Толстого, как художника и мыслителя, которую следует предпослать, в связи с биографическими сведениями, в начале курса. Так как в предшествующих классах учащиеся знакомятся с очень немногими произведениями Толстого, то, согласно программе Гус'а, целесообразно «Войну и мир» дополнить «Казаками».

В «Казаках» учащиеся встретят уже знакомый им образ неудовлетворенного средой и жизнью представителя дворянского класса, который, подобно Алеко и Печорину, уходит в безыскусственную жизнь детей природы. Излюбленные мысли Толстого о самоотречении, о готовности жертвы дают временное удовлетворение Оленину, которое вскоре заменяется настойчиво проявляющимися требованиями личного счастья. Толстой, как и его литературные предшественники, с неодобрением смотрит на своего нецельного героя, противопоставляя ему жизненную силу и правду людей, живущих единой с природой жизнью.

С подобными же мыслями об опрощении и самоотречении учащиеся столкнутся в «Войне и мире» в главах, посвященных Пьеру и Платону Каратаеву, который представлялся толстовскому герою «непостижимым, круглым и вечным духом простоты и правды». Это тяготение к простому народу и надежда найти у него правду жизни обусловила эпоха 60-х годов с нарастающими настроениями народничества. Оттенок современности лежит на всем романе и окрашивает собой великолепно нарисованную картину быта крупновладельческого барства с его широким образом жизни в поместьях и городах. Указнный оттенок явился результатом субъективного творческого метода Толстого, который заставлял автора исходить от себя и своего окружения при создании своих образов. Анализу их (исторических и семейных хроник) должно быть уделено особое внимание при работе над романом. Ряд график, композиционных схем и анкет помогут учащимся с нужной тщательностью отнестись к этому произведению. Детально выписанные исторические полотна (особенно отдельные эпизоды войны), размышления автора над отдельными историческими лицами (Наполеон, Кутузов) раскрывают точку зрения Толстого на исторический процесс, на роль личности и исторического предопределения. В противовес ей учащиеся

должны выдвинуть точку зрения экономического материализма, разбивающую взгляды автора «Войны и мира». Этот грандиозный четырехтомный роман с плавно развивающимся действием, с тщательной вырисовкой деталей, как особый композиционный прием, с нарочито растянутой фразой, — является последним отражением размеренной усадебной жизни того многоземельного родовитого класса, к которому принадлежал Толстой, и который в это время уже сошел с исторической сцены.

Совсем иное литературное явление представляет собой роман Достоевского «Преступление и Наказание», порожденный иной средой с иными условиями жизни. Это первый, по настоящему, городской роман. Здесь дан не монументальный город аристократических дворцов и буржуазных особняков, а город мещанского люда и обнищавшей разночинной интеллигенции. Раскольников, как автор своей индивидуалистической теории, становиться центром при изучении романа. Несостоятельность этой теории, не предусматривающей перестройку общества на иных социальных и экономических основах, раздвоенность психики и сознания людей раскольнического типа, обессиленных и утрачивающих веру в себя в жестоких условиях города, которыми порождена и Сонечка Мармеладова, должны быть пристально продуманы учащимися. При анализе других действующих лиц романа надо остановиться на образе Порфирия Петровича, как олицетворении тех внешних условий, той необходимости, которая толкает Раскольникова к признанию, и на образе Сони, олицетворяющей те внутренние побудительные причины, которые приводят к тому же результату. Обращает на себя внимание композиционная сторона романа, лишенная толстовской плавности и спокойствия. Нервный темп жизни города передается и произведению, изобилующему рядом случайностей и неожиданностей, приобретающему характер уголовно-авантюрного романа. Внимательное изучение автором внутренней жизни своих героев заставляет его прибегать к диалогу между двумя действующими лицами, при чем эта диалогическая форма превращается в монологическую, в форму исповеди или отповеди. Следует присмотреться и к языку изображенных Достоевским лиц, из которых каждое имеет свою глубоко индивидуальную структуру речи. В качестве одного из возможных приемов в работе над этим романом можно рекомендовать организацию диспута о преступности Раскольникова, в виде элементарного литературного суда.

Усилившаяся после 1 марта 1881 года правительственная реакция, ликвидация «Народной Воли», проповедь малых дел, отход интеллигенции от общественной работы, тяжелые условия малоземельного уходящего в город на заработки крестьянства, пролетаризация и расслоение его и еще пока отсутствие в городах сорганизованного рабочего класса — такова эпоха, воспитавшая Чехова, типичного интеллигента своей эпохи и лучшего выразителя ее настроений, которые могут быть охарактеризованы, как пребывание «без до-

роги». Часть интеллигенции превращалась в обывателей-мещан, довольствующихся сытой жизнью и лишенных всяких культурно-общественных интересов; другая часть, сознавая бессодержательность окружающей жизни, впадала в бездеятельную тоску и жалобы и, вместо борьбы за лучшее будущее, не имея сил и умения, только мечтала об этом будущем, отодвигая его на 200—300 лет. Этим настроением объясняется лиризм и импрессионизм творчества Чехова, создавшего форму небольшого рассказа (новеллы), с преобладанием над фактическим материалом психологических нюансов. Такой же характер имеют и драматические произведения Чехова. Наиболее подходящими иллюстрациями его творчества будут такие рассказы, как «Человек в футляре» или «Ионыч», и одна из пьес на выбор — «Дядя Ваня», «Три сестры», «Вишневый сад». Можно рекомендовать при анализе рассказа «Человек в футляре» припомнить из курса 7 класса рассказ «Крыжовник» и добавить лирическую миниатюру «О любви». Эти три небольших рассказа образуют своеобразную трилогию, интересную для работы над чеховскими методами творчества, над разновидностью стилей рассказчиков и над композиционными приемами. Из пьес наиболее подходящей для курса 9 класса будет «Вишневый сад», в котором красота «Вишневого сада» и разорившейся дворянской усадьбы приносится в жертву принципу обогащения кулака, путем разбивки всей площади под дачные участки. Оскудевшее и выродившееся дворянство, заменяющий его тип купца-промышленника и безотчетно стремящаяся к новой жизни, прочь от старины, молодежь — вот тот материал, который делает «Вишневый сад» особо значительным произведением в чеховском творчестве. (При излишках времени можно включить в курс рассказ «Черный монах», как еще одну разновидность интеллигента, часто в условиях того времени подвергавшегося психическому расстройству).

В противовес сумеречным и тоскливым настроениям чеховского творчества, произведения М. Горького были насыщены бодростью, верой в жизнь и человека и бурным протестом. Растущий подъем общественных сил, с одной стороны, а с другой — опыт собственной жизни — острая борьба за существование и добывание себе через преодоление препятствий личными силами места в жизни — подсказали Горькому его ранние произведения, в которых на первом месте стоит автономная гордая человеческая личность. Ненавидящий мещанство и не доверяющий сполна интеллигенции, Горький выявил эту личность в своих деклассированных героях, подобных Коновалову или типам, изображенным в пьесе «На дне», хотя последние уже лишены той идеализации и веры в них, какие чувствовались в первых произведениях Горького (Челкаш). Эти два произведения очень характерны для первого периода литературной деятельности Горького. Но обостряющаяся классовая борьба в эпоху организующегося сознания рабочего класса отводит писателя от его прежних излюбленных тем, и взамен личности выдвигает коллектив. Такова пьеса «Враги». Чтобы лучше показать эту смену настрое-

ний в творчестве Горького, хорошо прочесть два небольших произведения, по форме напоминающие стихотворения в прозе: «Человек» и «Товарищ». Работе над Горьким совершенно необходимо предпослать биографические сведения, иллюстрируя их отрывками из автобиографических произведений («Детство», «В людях», «Мои университеты»), без чего творческие концепции писателя останутся не разъясненными. В заключение следует познакомить учащихся со взглядами марксистской кратики на Горького, которая разъяснит идеологическую позицию его в современности и отметит наличие индивидуалистического начала, несмотря на разнообразие тем, во всем творчестве Горького.

Последним писателем дореволюционной литературы будет Александр Блок, отразивший в своей поэзии упадочные настроения русской интеллигенции после 1905 года. Символика, мистика и эстетизм были тем прибежищем, куда ушла она от гнета реакции и от необходимости борьбы. Стихи о «Прекрасной даме», стихи о России, «Соловьиный сад» являются лучшим выражением этой пассивно замкнувшейся в себе группы. Октябрьская революция потрясла поэта, и его «Двенадцать» навсегда останутся ценнейшим документом, как эта революция преломилась в сознании мистически настроенного интеллигента. Знакомя учащихся с марксистской критикой на эту поэму, уместно проработать ее в плане диспута.

Современные писатели, отразившие в своем творчестве послереволюционную эпоху, не могут быть точно фиксированы в школе, так как большинство из них находится еще в состоянии эволюционного процесса, и трудно установить критерий, в силу которого такое-то произведние могло бы остаться безусловно необходимым для курса 9 класса. К тому же часто наблюдаются случаи, когда во всех отношениях значительное произведение оказывается не подходящим для работы в условиях школьного возраста. Да и в любой момент могут появиться произведения, которые будут удачнее рекомендуемых в программных списках. Поэтому важно отметить не имена, а существующие направления, чтобы учащиеся могли ознакомиться, какие идеологические и формальные различия наблюдаются в современной литературе. В области прозы мы имеем резкое деление на две группы писателей: попутчиков и идеологически слившихся с современностью в силу своих классовых корней или общности мировоззрения. От одного до двух произведений из каждой группы будет достаточно для проработки. Наиболее крупными представителями первой группы надо считать Вересаева («В тупике»), Федина («Города и годы» или «Трансвааль»), Лидина («Идут корабли»), Леонова («Барсуки»), Неверова («Андрон Непутевый»), Сейфуллина («Перегной»), Вс. Иванова («Партизаны»), причем надо иметь в виду, что группа попутчиков объединяет в себе и представителей интеллигенции и выходцев из крестьянской среды; та и другая основа отчетливо проявляется в произведениях соответствующего писателя.

Вторая группа может быть представлена Либединским («Комиссары»), Гладковым («Цемент»), Малышкиным («Падение Даира»), Фурмановым («Мятеж»); Фадеевым («Разгром»).

Эти произведения расскажут учащимся о том напряжении и героизме, с которым окрепший рабочий класс завоевывал и создавал новую жизнь. Не столько форма, сколько содержание современной литературы, остро переживающей развертывающиеся события должно быть предметом изучения в 9 классе.

Последний раздел курса — пролетарские и крестьянские поэты. Им можно предпослать некоторые сведения о Маяковском (тем более, что на некоторых из них сказалось его влияние) с указанием на роль его и футуризма в дореволюционной и современной поэзии. Деклассированный интеллигент, он один из первых нашел выразительный ритм, язык и образы для отражения стихии пролетарской революции. Такие произведения, как «Бюллетень», «Левый марш», «Приказ по армии искусств», из «150 миллионов» достаточно охарактеризуют облик этого поэта [1]).

При знакомстве с пролетарскими поэтами удобнее исходить из возникших после Октября литературных группировок, включая в курс по два—три стихотворения из нижепоименованных поэтов: а) Космисты (Садофьев, Гастев); б) «Кузница» (Герасимов — «В купели чугуна», «Мы»; Казин — из «Рабочего Мая»; Кириллов — «Мы»); в) Октябрь (Безыменский — «Партбилет»; из «Комсомолии», Жаров из «Ледохода»).

На фоне пролетарской поэзии отчетливо вырисуется творчество крестьянских поэтов — Орешина (из «Ржаного солнца», «Солнце в сермяге», «Золотой чернозем» и др.) и Есенина («Русь Советская», «Письмо к матери, «Я последний поэт деревни» и пр.), при чем надо отметить разницу в изобразительных приемах (в смысле материала метафор, сравнений и эпитетов) и ритма, а также в идеологической окраске творчества тех и других.

На произведениях этого раздела курса учащиеся должны почувствовать, как в поисках новой формы, новых словесных образов и новой ритмики отражается новый крепнущий строй жизни.

Для курсов 8 и 9 классов могут быть использованы библиографические материалы, указанные выше для курсов 6 и 7 классов с следующими добавлениями:

Гончаров.

Ев. Ляцкий. — «Гончаров. Жизнь, личность, творчество». Изд. «Огни». 1912 г.

---

[1]) Часть курса, посвященная Маяковскому, может быть пройдена непосредственно вслед за Блоком, если преподаватель захочет сохранить последовательность в возникновении литературных направлений, но тогда следует познакомить класс с двумя-тремя ранними произведениями Маяковского.

Гончаров. — «Лучше поздно, чем никогда». Собр. соч.
В. Е. Евгеньев-Максимов. — «И. А. Гончаров». ГИЗ. 1925 г.

Достоевский.

Овсянико-Куликовский. — «Истор. русск. интелл.», ч. 2.
Михайловский. — «Жестокий талант». Соч., т. V.
Переверзев. — «Ф. М. Достоевский». ГИЗ. 1925 г.

Блок.

Бекетова М. — «А. Блок. Биографич. очерк». Пб. 1922 г.
Жирмунский В. — «Поэзия Ал. Блока». Пб. 1922 г.
Памяти Блока. — «Сборник материалов под ред П. Н. Медведева». Изд. «Полярная Звезда». Пб. 1923 г.

Маяковский.

Лелевич. — «Владимир Маяковский» — Голубков и др. «Маркс. Хрест. по л-ре». Изд. «Новая Москва».
Арватов. — «Синтаксис Маяковского». «Печ. и Рев.». 1923 г., кн. 1.
Львов-Рогачевский. — «Книга для чтения по ист. нов. русск. л-ры», ч. 2. Изд. «Прибой». 1926 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Стр.

Предисловие 3

Часть I. — **Программы и объяснит. к ним записки:** . . . . . 7 — 31

Развитие речи:

Программа по чтению и развитию речи (устн. и письм.) 1 — 7 кл. 9

Объяснительная записка к программе по чтению и развитию речи 12

О навыках в устной и письменной речи (8 и 9 кл.) . . 16

Наблюдения над языком:

Наблюдения над языком в связи с речевыми и орфограф. навыками. 1 — 7 кл. 18

Элементы русского языкознания (8 и 9 кл.) 23

Литература:

Программа по литературе 5, 6, 7 кл. 24

Объяснит. записка к программе по литературе 5, 6. 7 кл. . 25

Программный перечень литературного материала 8 и 9 кл. . 27

Часть II. — **Методические записки к программным материалам по развитию речи и наблюдению языком:** . . . . . 31 — 71

III кл. Работа по родному языку. 33

IV кл. Работа по родному яз. 50

V и VI кл. Работа по родному яз. 60

VII, VIII и IX кл. Работа по родному яз. 66

Часть III. — **Методические записки к программным материалам по литературе:** . . . . . 71 — 185

Метод. записки по курсу л-ры V кл. 73

Метод. записки по курсу л-ры VI кл. 97

Метод. записки по курсу л-ры VII кл. 130

Объяснит. записка к программам по л-ре VIII и IX кл. . . 17

Цена 1 р. 60 к.

Р. 34569

СКЛАД ИЗДАНИЯ:
ИЗДАТЕЛЬСТВО «РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
Москва, Воздвиженка, д. 10.
Ленинград, Ул. Плеханова, д. 8/10.